

ESCOLA POLITÉCNICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

GABRIEL SANTOS ORTIZ

**SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO E AUTONOMIA DOCENTE EM EDUCAÇÃO EM  
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: UM DIÁLOGO COM JOSÉ CONTRERAS**

Porto Alegre

2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

GABRIEL SANTOS ORTIZ

**SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO E AUTONOMIA DOCENTE EM  
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: UM DIÁLOGO COM JOSÉ  
CONTRERAS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção de grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Escola Politécnica da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Denardin de Oliveira

Porto Alegre

2021

## Ficha Catalográfica

O77s Ortiz, Gabriel Santos

Sistemas Apostilados de Ensino e Autonomia Docente em Educação em Ciências e Matemática : um diálogo com José Contreras / Gabriel Santos Ortiz. – 2021.

224 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Denardin de Oliveira.

1. Sistemas Apostilados de Ensino. 2. Sistemas Privados de Ensino. 3. Autonomia Docente. 4. Educação em Ciências. 5. Educação Crítica. I. Oliveira, Luciano Denardin de. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

GABRIEL SANTOS ORTIZ

**SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO E AUTONOMIA DOCENTE EM  
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: UM DIÁLOGO COM JOSÉ  
CONTRERAS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção de grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Escola Politécnica da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Cultura, epistemologia e educação científica.

Aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Luciano Denardin de Oliveira - PUCRS

---

Prof. Dr. José Luís Schifino Ferraro - PUCRS

---

Prof. Dr. Amadeu Moura Bego - UNESP

Porto Alegre

2021

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família e aos meus amigos que estiveram ao meu lado durante toda a minha jornada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luciano Denardin, por todo o apoio, parceria e diálogo que foram essenciais para a construção desta dissertação.

Aos professores e funcionários dos Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PUCRS, pelo seu ótimo trabalho em manter um curso de alta qualidade que contribuiu fortemente com minha formação e com o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa mesmo no meio de tantas demandas e dificuldades vivenciadas ao longo do ano de 2020.

Por fim, agradeço à CAPES por ter viabilizado esses dois anos de mestrado graças à bolsa de pesquisa oferecida.

Peço desculpa aos professores que, em condições terríveis, tentam se voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que 'ensinam'. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao 'trabalho' que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão 'natural', indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era 'natural', indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos. (ALTHUSSER, 1970, p. 67)

## RESUMO

ORTIZ, Gabriel Santos. **Sistemas Apostilados de Ensino e Autonomia Docente em Educação em Ciências e Matemática**: um diálogo com José Contreras. 2021. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

Nesta dissertação, buscou-se investigar o trabalho docente em escolas privadas que adotam algum Sistema Apostilado de Ensino (SAE). Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso múltiplo, que teve como objetivo compreender as interferências dos SAEs na autonomia de professores de ciências da natureza ou matemática em colégios da rede privada do estado do Rio Grande do Sul. Para tal, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professores de diferentes escolas. A partir da transcrição das entrevistas, o *corpus* foi analisado por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) ancorada nos pressupostos teóricos sobre autonomia docente de José Contreras. Ao fim do processo de categorização dos dados, emergiram as seguintes categorias: *Persuasão: resultados e comunicação; Materiais e Recursos Didáticos; Planejamento e Direcionamento*. Os dados indicam diversos elementos que afetam diretamente a prática pedagógica do corpo docente ou camuflam o controle exercido pelas empresas por meio de um discurso de flexibilização. Dessa forma, defende-se que a racionalidade instrumental dos SAEs vem intensificando o processo de proletarização ideológica dos professores ao mesmo tempo em que dissimula seu controle por meio de mecanismos mais sutis que levam a uma autonomia ilusória e enfraquecem movimentos de resistência. Assim, sob essa ilusão de autonomia, os professores se tornam não só vítimas, mas sustentadores do seu próprio processo de proletarização.

**Palavras-Chave:** Sistemas Apostilados de Ensino, Sistemas Privados de Ensino, Autonomia Docente, Educação em Ciências, Educação Crítica.

## ABSTRACT

ORTIZ, Gabriel Santos. **Private Education Systems and Teachers' Autonomy in Science and Mathematics Education**: dialoguing with José Contreras. 2021. Dissertation (Master's Degree) - Postgraduate Program in Science and Mathematics Education, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

In this master's dissertation, we sought to investigate the teaching work in private schools that adopt any Handout Teaching System (HTS). Taking that into account, a qualitative multiple-case study was carried out in order to understand the interference of HTS in the autonomy of natural sciences or mathematics teachers in private schools in the state of Rio Grande do Sul. For this purpose, semi-structured interviews were conducted with ten teachers from different schools. From the transcription of the interviews, the *corpus* was analyzed using the Discursive Textual Analysis (DTA) and adopting José Contreras' theoretical assumptions about teaching autonomy. At the end of the data categorization process, the following categories emerged: *Persuasion: results and communication*; *Teaching Materials and Resources*; *Planning and Work Guidance*. The data indicate several elements that directly affect the teaching practice or camouflage, through a speech of flexibility, the control exercised by companies. Thus, it is argued that HTS' instrumental rationality has been intensifying the process of teachers' ideological proletarianization while concealing their control through more subtle mechanisms that lead to illusory autonomy and weaken resistance movements. Therefore, under this illusion of autonomy, teachers become not only victims, but supporters of their own process of proletarianization.

**Key Words:** Handout teaching system; Private Education Systems, Teachers' Autonomy, Science Education, Critical Education.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Número de municípios paulistas que adotaram um sistema de ensino do Grupo SOMOS (2005-2014). .....	42
Figura 2. Número de trabalhos por ano.....	80
Figura 3. Número de trabalhos por estado pesquisado.....	81
Figura 4. Número de trabalhos por estado da universidade em que foi desenvolvida a pesquisa. ....	81
Figura 5. Número de trabalhos por Qualis (quadriênio 2013-2016) da publicação. ....	82
Figura 6. Categorias e Subcategorias resultantes do processo de ATD para a RSL... 83	
Figura 7. Ilustração da tabela para a categorização das unidades de análise.....	149
Figura 8. Categorias e subcategorias construídas no processo de ATD. ....	150

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Municípios paulistas que declararam ter adquirido um sistema apostilado de ensino no período de 1994 a 2007.....	35
Quadro 2. A autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores..	66
Quadro 3. Artigos selecionados para análise.....	74
Quadro 4. Teses e Dissertações selecionados para análise.....	76
Quadro 5. Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa. ....	131
Quadro 6. Perfil dos participantes.....	135

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 OS SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	17
2.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA BREVE RETROSPECTIVA.....	17
2.2 HISTÓRIA DOS SISTEMAS .....	33
2.3 PRINCIPAIS GRUPOS EMPRESARIAIS DO MERCADO EDUCACIONAL NO BRASIL 36	
2.4 OS PRODUTOS E SERVIÇOS OFERECIDOS.....	44
2.5 BENEFÍCIOS DOS SISTEMAS: FATO OU PROPAGANDA? .....	46
<b>3 JOSÉ CONTRERAS E A AUTONOMIA DOCENTE</b> .....	52
3.1 PROLETARIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE .....	52
3.2 A AUTONOMIA NOS DIFERENTES MODELOS DE PROFESSOR .....	58
3.3 AUTONOMIA DOCENTE E SOLIDARIEDADE .....	67
<b>4 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	71
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA RSL .....	71
4.2 RESULTADOS.....	79
<b>4.2.1 Categoria 1: Sistemas Apostilados de Ensino em parcerias público-privadas</b> .....	84
<b>4.2.2 Categoria 2: Sistemas Apostilados de Ensino Públicos: uma alternativa às parcerias público-privadas</b> .....	97
<b>4.2.3 Categoria 3: A influência dos Sistemas Apostilados de Ensino no trabalho escolar</b> .....	101
<b>4.2.4 Categoria 4: Análises documentais sobre os Sistemas Apostilados de Ensino</b> .....	115
<b>4.2.5 Síntese das Categorias</b> .....	127
<b>5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	130
5.1 NATUREZA DA PESQUISA .....	130
5.2 TIPO DE PESQUISA.....	131
5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	133
5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	136
5.5 MÉTODO DE ANÁLISE.....	137
<b>5.5.1 Unitarização</b> .....	139
<b>5.5.2 Categorização</b> .....	142
<b>5.5.3 Metatextos: o comunicar e o aprender</b> .....	145
<b>6 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	149
6.1 CATEGORIA 1: PERSUASÃO: RESULTADOS E COMUNICAÇÃO.....	150

6.1.1	Resultados e Índices .....	151
6.1.2	Convencimento e Treinamento.....	155
6.1.3	Serviço de Atendimento ao Cliente .....	159
6.2	CATEGORIA 2: MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS .....	162
6.2.1	Qualidade do Conteúdo .....	162
6.2.2	Exercícios.....	168
6.2.3	Recursos Digitais .....	171
6.2.4	Custo .....	175
6.2.5	Caráter Consumível .....	177
6.2.6	Obsolescência.....	180
6.2.7	Frentes .....	182
6.2.8	Uniformidade .....	186
6.2.9	Sugestões Didáticas.....	187
6.3	CATEGORIA 3: PLANEJAMENTO E DIRECIONAMENTO .....	189
6.3.1	Cronograma .....	189
6.3.2	Simulados.....	195
6.3.3	Fragmentação dos Materiais .....	199
6.3.4	Quantidade de Conteúdos e Exercícios.....	202
6.4	SÍNTESE DAS CATEGORIAS .....	205
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	208
	REFERÊNCIAS .....	217
	APÊNDICE A – Guia para Entrevista Semiestruturada .....	224

## 1 INTRODUÇÃO

Com o avanço da ideologia neoliberal, a educação escolar tem atraído cada vez mais a atenção de grandes corporações que identificaram nela uma fonte de lucro em potencial (MOTTA, 2001; LAVAL, 2004). Há algumas décadas, as escolas se expandiam apenas pela criação de novas franquias, enquanto, atualmente, notam-se estratégias diversas que visam a evitar os riscos e os custos de administrar novas escolas. Observam-se grupos educacionais ofertando ações na bolsa de valores, fusões entre empresas do ramo educacional (sistemas de ensino, escolas, cursos, universidades, editoras etc.) e sistemas de ensino se limitando a vender pacotes de serviços e materiais para escolas parceiras e para o Estado (ADRIÃO *et al.*, 2009; GALZERANO; GOBI; LUIZ, 2011).

Nesse cenário, as escolas deixam de ser instituições comprometidas apenas com a educação para se tornarem verdadeiras empresas regidas pela lógica do lucro que precisam convencer seus clientes (estudantes e famílias) que possuem um sistema de ensino atraente e eficiente (LAVAL, 2004). Para tanto, além da tradicional publicidade direcionada aos resultados em concursos vestibulares, já é possível observar escolas adotando campanhas de *marketing* focadas em determinadas “inovações” pedagógicas, como as plataformas digitais, ensino bilíngue, ensino *maker*, aulas de robótica, aulas de empreendedorismo, entre outras (MATOS, 2010).

Dentro desse mercado cada vez mais competitivo e lucrativo, redes educacionais, muitas delas oriundas de cursos preparatórios para o vestibular, passaram a desenvolver pacotes de serviços e materiais apostilados vendendo a ideia de que seu método de ensino seria mais eficiente e traria melhores resultados para as escolas que o adotassem. Já sobrecarregados com todas as exigências e desafios da rotina escolar, muitos gestores optam pela parceria com esses Sistemas Apostilados de Ensino SAEs, acreditando que os materiais e a organização curricular do sistema trariam benefícios para a aprendizagem dos alunos e que a associação da escola com o sistema seria bem vista por parte das famílias dos estudantes, ou seja, por seus clientes (PIERONI, 1998; BEGO, 2013).

Além disso, enquanto o final do século XX presenciou o crescimento da adoção desses sistemas pela rede privada, na primeira década do século XXI esses sistemas descobriram um novo nicho de mercado a ser explorado: a rede municipal pública de ensino. Ao serem responsabilizados pela oferta de educação infantil e ensino fundamental, muitos municípios de pequeno porte se viram despreparados e sem estrutura para proporcionar uma educação de qualidade. Diante de diversos desafios e, muitas vezes, por interesse do próprio poder executivo municipal, muitos governos optaram por firmar parcerias público-privadas para a adoção de SAE, principalmente no estado de São Paulo (ADRIÃO *et al.*, 2009). Com o passar do tempo, essas parcerias se tornaram até promessa de campanha, visto que a população dessas pequenas cidades acreditava que isso equiparava o ensino municipal público ao da rede privada. Essa crença é reforçada por meio do *marketing* das empresas, que buscam a todo momento os resultados das escolas parceiras em avaliações externas, como a Prova Brasil ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e outros indicadores, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para afirmar, muitas vezes de maneira leviana, que seus sistemas foram os responsáveis pelo bom desempenho das escolas parceiras (BERTAGNA; BORGHI, 2011; MOYA, 2012; JANKE, 2018). Atualmente, estima-se que dezenas de milhares de escolas brasileiras mantenham parcerias com algum SAE (GALZERANO; GOBI; LUIZ, 2011; GALZERANO, 2016b).

Mesmo que os SAEs se configurem de maneiras distintas nas redes pública e privada, sua organização estruturada e altamente sistematizada tem um grande impacto no trabalho docente em ambos os cenários. Ao trazerem os conteúdos que devem ser trabalhados a cada bimestre com as apostilas, definirem toda a estrutura e sequência do currículo e oferecerem “sugestões” de condução das aulas e de atividades, tornam as práticas em sala de aula altamente controláveis. Retira-se do professor o papel de planejamento e de decisão do que abordar em suas aulas e que sequência seguir, além de induzi-lo a trabalhar com as sugestões dos materiais para evitar conflitos com a gestão escolar. Desse modo, diversos trabalhos, como os de Marcondes e Moraes (2013), Bego, Terrazzan e Oliveira (2015), Amorim (2015; 2016), entre outros, têm exposto e discutido a interferência dos SAEs no trabalho escolar e problematizado as consequências desta na autonomia docente.

Todavia, pesquisas como as de Amorim (2012), Silva (2013), Silveira (2015), entre outras, mostram que, mesmo quando a parceria público-privada é realizada sem consulta ao corpo docente, uma parcela importante dele se mostra favorável à adoção do sistema, visto a suposta facilidade que ele proporciona ao trabalho dos professores. Ademais, outras pesquisas, como a de Dantas e Almeida (2014) e a de E. Silva (2016), demonstram que uma parcela considerável dos professores na rede privada também defende a estrutura do SAE por acreditarem que facilita o trabalho em sala de aula e melhora a qualidade do ensino. Além disso, quando questionados sobre a interferência dos sistemas na sua autonomia profissional, muitos professores afirmam que se sentem autônomos na condução de suas aulas devido à suposta liberdade que têm para decidir a forma como serão ministradas suas aulas, quais tópicos deverão receber uma ênfase maior, a ordem que querem trabalhar os conteúdos do bimestre e se devem, ou não, realizar atividades de reforço não previstas.

Isto posto, torna-se necessário questionar o que se entende por autonomia no contexto educacional. Como destacado por Contreras (2012), assim como a ideia de *educação de qualidade*, a noção de autonomia docente parece ter se tornado mais uma palavra com aura que vem sendo utilizada no debate educacional sem o seu devido aprofundamento. Seu uso leviano e superficial, assim, constrói uma percepção de consenso sobre o tema, quando, na verdade, esconde diversos significados, visões de mundo e armadilhas.

Defensoras do discurso neoliberal, no qual se preza tanto pelas liberdades individuais, dificilmente as grandes empresas adotariam estratégias de controle de trabalho tão explícitas e rígidas atualmente. No cenário contemporâneo, as empresas vêm percebendo que, mais eficiente que o controle rígido, é a construção de um ambiente que incentive os funcionários (ou *colaboradores*) a aceitar suas funções e a desejar colaborar com a obtenção dos resultados do grupo (ou *time*, ou *equipe*, ou qualquer palavra amigável dos empreendedores do século XXI). Ainda assim, como salienta Contreras (2012), longe de representar um abandono do domínio, as empresas e o Estado apenas respondem às tentativas de resistência por maior autonomia profissional construindo mecanismos mais sutis de controle. Dessa forma, consegue-se criar uma ilusão de autonomia, quando, na verdade, todo o trabalho continua regulado e condicionado pela estrutura existente.

Ponderando estes aspectos, considera-se que a influência dos SAEs na autonomia docente é um tema de grande relevância no cenário educacional brasileiro atual e seus mecanismos de controle ainda necessitam ser problematizados e debatidos. Dessa forma, o problema de pesquisa que guiou este trabalho foi: *como os Sistemas Apostilados de Ensino têm interferido na autonomia de professores de ciências da natureza e de matemática?*

Portanto, esta pesquisa terá como objetivo geral:

*Compreender as interferências dos Sistemas Apostilados de Ensino na autonomia de professores de ciências da natureza e matemática de colégios da rede privada do estado do Rio Grande do Sul.*

Para isso, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as características dos produtos (apostilas, recursos digitais, entre outros) e serviços prestados (formações, assessorias, entre outros);
- Avaliar possíveis vantagens e desvantagens dos SAEs do ponto de vista dos participantes da pesquisa;
- Compreender quais são os principais mecanismos de controle que regulam o trabalho docente;
- Analisar e debater como supostos benefícios podem estar camuflando o controle exercido.

Considerando esta seção introdutória, onde foram elencados a contextualização do tema, a justificativa, o problema e os objetivos de pesquisa, esta dissertação foi organizada em um total de sete seções.

A segunda seção, *Os Sistemas Apostilados de Ensino da Educação Brasileira*, busca contextualizar o tema historicamente, discorrer sobre as características usuais dos SAEs, apresentar alguns dos sistemas de maior presença no mercado brasileiro e debater criticamente os supostos benefícios de sua adoção.

Na terceira seção, *José Contreras e a Autonomia Docente*, foram apresentados os principais pressupostos teóricos que guiaram o processo de análise dos dados. Nesse sentido, buscou-se em Contreras (2012) elementos para aprofundar o debate sobre a autonomia dos professores.

A quarta seção, *Revisão de Literatura*, apresenta uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) guiada pelas etapas sugeridas por Khan *et al.* (2003) e realizada ao longo do processo deste trabalho com o intuito de



compreender o estado da arte sobre SAEs. Em um primeiro momento, a RSL se concentrou apenas em artigos publicados e disponíveis na *Scientif Electronic Library Online* (SciELO) ou no *Google Scholar*. Posteriormente, buscou-se por teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para a melhor compreensão dos trabalhos, a análise do *corpus* se valeu dos preceitos da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2016).

Na quinta seção, *Procedimentos Metodológicos*, são apresentadas informações mais detalhadas quanto ao tipo de pesquisa que foi realizada, os participantes da pesquisa, os instrumentos de coletas de dados e o método de análise utilizado. Nesse sentido, essa pesquisa possui caráter qualitativo (FLICK, 2004) e natureza básica, sendo do tipo estudo de caso múltiplo (YIN, 2014). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de ciências da natureza e matemática de escolas privadas do estado do Rio Grande do Sul, transcritos e analisados por meio da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A sexta seção, *Análise dos Dados*, apresenta as categorias e os metatextos resultantes do processo de ATD com a devida discussão dos resultados obtidos. A seção está subdividida de acordo com as categorias finais emergentes, a saber: *Persuasão: resultados e comunicação; Material; Planejamento e Direcionamento*. Essas subseções, por sua vez, também foram divididas de acordo com as suas respectivas subcategorias.

Por fim, a sétima seção, *Considerações Finais*, busca recapitular os objetivos e principais discussões levantadas neste trabalho, assim como os principais resultados e problematizações construídos a partir da pesquisa realizada e algumas sugestões de trabalhos futuros.

## **2 OS SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Mais do que estudar um simples produto ou serviço prestado, investigar os SAEs implica a análise de um complexo fenômeno social situado num contexto histórico, econômico e cultural específico. Para compreender esse contexto, esta seção começa com uma subseção que relata, resumidamente, alguns aspectos históricos relevantes da educação brasileira. Ainda visando a uma compreensão histórica, a segunda subseção aborda aspectos específicos do surgimento e da evolução dos SAEs no país. Após, são apresentados alguns dos principais grupos empresariais que atuam no mercado educacional brasileiro com a oferta de SAEs e explica-se a estrutura padrão dos materiais e serviços disponibilizados por essas empresas. Por fim, a seção encerra com uma reflexão crítica sobre os principais argumentos utilizados em defesa desses sistemas.

### **2.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA BREVE RETROSPECTIVA**

Ainda que o território brasileiro tenha sido palco de inúmeras culturas riquíssimas antes da invasão dos europeus em 1500 d.C., a escassez de fontes relatando suas ideias educacionais dificulta sua descrição fidedigna. Além disso, após a maioria da população ser assassinada, escravizada ou morta devido às doenças trazidas pelos invasores, muitos elementos da sua cultura foram suprimidos e esquecidos nos processos educacionais prescritos durante o chamado período colonial. Dessa forma, a educação no Brasil passou a estar fortemente atrelada à cultura europeia que lhe foi imposta, tornando necessária uma rápida contextualização de alguns aspectos históricos anteriores à invasão (PILETTI; PILETTI, 2012; VASCONCELOS, 2017).

Mesmo que houvesse algumas diferenças e peculiaridades nas diferentes regiões europeias na Idade Média, as classes mais abastadas, de maneira geral, costumavam receber educação em casa com auxílio de professores particulares ou em pequenos centros educacionais, tendo acesso à matemática, à astronomia, à geometria, à filosofia, à religião, entre outras disciplinas. Filhos de artesãos, marceneiros, ferreiros, pequenos agricultores, entre outras profissões manuais, costumavam ser ensinados pela observação e prática do ofício já exercido na família, tendendo a continuar no mesmo ramo durante a idade adulta. Já os membros da igreja católica, dentro do sistema escolástico,

geralmente eram educados em espaços educacionais anexados às igrejas, mosteiros ou conventos, dedicando uma parte do processo ao estudo das respectivas escrituras sagradas, mas, também, acessando outros conhecimentos, como a gramática, a retórica, a aritmética, a geometria, a astronomia, entre outros. Com o Concílio de Lateranense (1179 e 1215), foi estabelecido que, além de ensinar aos clérigos, as igrejas também deveriam ensinar gratuitamente os pobres (PILETTI; PILETTI, 2012). Assim sendo, o povo passou a receber uma educação moldada pela igreja católica, geralmente com o propósito de ensiná-los a ler e de transmitir valores morais e religiosos. Por fim, em quase todas as regiões houve algum grupo marginalizado que não tinha acesso a nenhuma instrução e sobreviveu em péssimas condições de vida, geralmente em regimes de escravidão ou servidão.

Com a transição da Idade Média para a Idade Moderna e com o movimento da Reforma Protestante liderado por Martinho Lutero no início do século XVI, diversos setores da sociedade, incluindo a educação, foram atingidos por mudanças. De acordo com Piletti e Piletti (2012, p. 62), Lutero teria sido “um dos responsáveis pela formulação do sistema de ensino público que serviu de modelo para nossa escola atual. É dele a ideia da escola pública para todos organizadas em três ciclos: fundamental, médio e superior.”. Para ele, era essencial para a Reforma que se implementasse um processo de educação universal que atendesse tanto o nobre quanto o plebeu. Ademais, rejeitava o controle do ensino pela Igreja, defendendo a responsabilidade do Estado pela sua oferta e pelo dever de obrigar as famílias a enviarem seus filhos às escolas (PILETTI; PILETTI, 2012).

Com o intuito de reverter ou amenizar os efeitos causados pela Reforma, a Igreja Católica, durante o Concílio de Trento, implementou uma série de medidas para se opor ao avanço do protestantismo, iniciando, assim, o período que ficou conhecido como Contrarreforma. De acordo com Vasconcelos (2017), foi nesse contexto que se desenvolveu a Ordem Jesuítica (Companhia de Jesus), organização educacional que tinha como principal objetivo a catequização das populações, dentre elas a brasileira, para convertê-las ao catolicismo e manter a autoridade e a forte influência política da igreja e do papa.

Assim, ainda que membros de classes sociais mais elevadas tivessem acesso a educadores particulares como ocorria no velho continente, ou, então,

pudessem ir à Europa para receber seus estudos, costuma-se considerar que a educação formal no Brasil tenha começado com a vinda dos jesuítas ao país a partir de 1549. Desenvolvendo-se influenciada pela Igreja Católica e pela cultura da metrópole, a educação jesuítica no território brasileiro foi essencial para o processo de colonização. Ao catequisar os povos que aqui residiam, atuou domesticando-os para a aceitação da ideologia dos invasores e, conseqüentemente, legitimando os poderes monárquico e católico na colônia (PILETTI; PILETTI, 2012).

Ainda que a educação jesuíta contribuisse para a legitimação do domínio português na colônia, nem sempre os interesses de Portugal eram compatíveis com os interesses de Roma. Desse modo, em 1759, o então primeiro-ministro de Portugal, Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como marquês de Pombal, expulsou os jesuítas da colônia e acabou com as escolas jesuíticas. Em substituição a elas, criaram-se as aulas régias de latim, grego e retórica, que não chegaram a alcançar resultados expressivos na educação do país como a Companhia de Jesus alcançou (PILETTI; PILETTI, 2012).

Com a invasão de Napoleão, no final de 1807, ao território português durante a Guerra Peninsular (1807-1814), a família real portuguesa migra para o Brasil, transformando-o, a partir de 1808, na sede do Império Português. Devido aos conflitos decorrentes da Revolução do Porto em 1820, D. João VI retorna à Portugal, deixando o governo do território brasileiro a cargo de seu filho Pedro. Em 7 de setembro de 1822, a independência do Brasil é proclamada por Pedro, que se torna o primeiro imperador do país independente. De acordo com Piletti e Piletti (2012, p. 101), durante o Brasil imperial, “a preocupação fundamental do governo, no que se refere à educação, passou a ser a formação das elites dirigentes do país.”. Ademais, não houve interesse na construção de um sistema nacional de ensino organizado, bem estruturado e, muito menos, universal, pois a prioridade parece ter sido a criação de escolas para o ensino superior da elite (ainda que parte dela ainda estivesse excluída, visto que estudos mais avançados eram considerados inapropriados e desnecessários para as mulheres) (PILETTI; PILETTI, 2012).

Ao longo do período imperial (1822 – 1889), o ensino primário ficou sob a responsabilidade das províncias e não recebeu muito investimento, sendo ministrado geralmente por professores leigos. Com a maior parte da população

excluída do processo educacional voltado às elites, a demanda por esse nível de ensino se manteve irrisória. Além disso, a conclusão do curso primário não era exigida para o ingresso no secundário, o que contribuiu para sua baixa popularidade, visto que permitia que muitos jovens estudassem por outros meios para ingressar no próximo nível. O ensino secundário também foi, de certa forma, negligenciado devido à possibilidade de ingresso no ensino superior sem a passagem por uma escola de nível secundário. Ainda assim, como era necessária a aprovação em exames para ingressar nas escolas superiores, muitos cursos preparatórios foram criados e se desenvolveram para treinar os estudantes para as provas. Dessa forma, dois sistemas secundários paralelos se estabeleceram: o sistema regular, com alguns poucos colégios e liceus provinciais, e o sistema irregular, com grande predominância sobre o regular, que era formado pelos cursos preparatórios de frequência livre e sem organização hierárquica de disciplinas e séries (PILETTI; PILETTI, 2012). Percebe-se, então, que a influência dos exames de ingresso ao nível superior no sistema de ensino brasileiro e a existência de cursos preparatórios já são antigas, remontando ao período imperial.

Com a Proclamação da República em 1889, o sistema educacional imperial, que já vinha sendo questionado, passou por diversas reformas. Contudo, a crença de que os problemas poderiam ser resolvidos na base de decretos não gerou resultados concretos, de maneira que poucas mudanças efetivamente ocorreram durante as primeiras décadas do período republicano. O governo federal continuou focando seus recursos na educação da elite por meio das escolas de nível superior e algumas de nível secundário. Os estados, por sua vez, se responsabilizaram pelos ensinos primário e profissional dirigido às camadas populares, mas de forma ainda bem precária. Quanto à disputa entre os sistemas regular e irregular de ensino secundário, também não houve grandes mudanças, mas foi definido que os estabelecimentos estaduais e privados que seguissem as normas definidas pelo governo federal adquiririam o status de Ginásio Nacional, o que daria a seus estudantes o direito de ingressar no ensino superior sem a realização de novos exames. O ensino secundário, ainda assim, continuou com um considerável viés de preparação para o ingresso no ensino superior (PILETTI; PILETTI, 2012).

Após 30 anos de república, o país passou por algumas mudanças importantes que afetaram diretamente o sistema de ensino brasileiro. Com a fundação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE), foram organizadas diversas conferências para se debater democraticamente o cenário educacional do país, as reformas e as teorias em voga para uma educação de qualidade. Muitas dessas ideias exerceram influência nas políticas públicas posteriores, principalmente nas reformas estaduais desenvolvidas ao longo da década de 1920. As reformas se deram de diferentes formas nos estados, porém, de maneira geral, contribuíram para a melhora na qualidade dos ensinos primário e profissional que estavam sob a responsabilidade deles. Outrossim, com a necessidade de mais professores capacitados e orientados às novas teorias educacionais, o curso normal para formação de professores primários também recebeu investimentos e adaptações em algumas regiões, como na reforma do Distrito Federal. Ainda assim, muito do período imperial permanecia inalterado, como: a inexistência de um sistema nacional de educação; a despreocupação do governo federal com o ensino primário e profissional das classes populares; o ensino secundário continuava permeado pelos cursos preparatórios que substituíam as escolas regulares; o ensino superior continuava sendo ofertado em escolas isoladas, sem a existência de universidades (PILETTI; PILETTI, 2012).

Nesse contexto, surgiram as primeiras iniciativas de superar a educação tradicional, que era autoritária, transmissiva e mecânica. Além disso, como destacado por T. Silva (2016), outro importante alvo de questionamentos dessa escola mais tradicional foi o caráter substancialmente clássico e humanista (desconectado da realidade local) de seu currículo na educação secundária (para os mais ricos). De acordo com Saviani (2013), pode-se identificar duas vertentes dessa educação tradicional na época. A primeira é a vertente religiosa que foi institucionalizada na pedagogia jesuítica e já foi comentada anteriormente. A segunda vertente, de caráter laico, teria se desenvolvido por influência da burguesia no processo de revolução industrial ocorrido ao longo dos séculos XVIII e XIX para suprir a necessidade de mão de obra mais qualificada.

Para Saviani (2008), o desenvolvimento da vertente laica do ensino tradicional foi motivado tanto pela necessidade da própria burguesia em acessar

o conhecimento erudito que muitas vezes ficava restrito à nobreza, quanto pelo interesse de que as grandes massas fossem educadas de forma a compreender a sociedade da época, a se qualificar para o trabalho industrial e a aceitar a nova organização social e do trabalho. Assim, o sistema escolar instituído na vertente laica, que hoje é chamado de tradicional, tinha como objetivo transmitir determinados conhecimentos necessários para a adaptação na sociedade capitalista (o que, como será comentado posteriormente, continua ocorrendo na educação atual). Ao estudante, cabia uma posição passiva em sala de aula visando a absorver os conhecimentos que eram transmitidos, sendo coagido a estudar principalmente pelo método do reforço negativo (notas baixas e punições). O fracasso escolar e as diferenças sociais eram justificadas por meio de um discurso meritocrático sob a alegação de que todos receberam as mesmas oportunidades. Assim, se o estudante falhasse, era sua inteira responsabilidade (SUHR, 2012).

Nesse sentido, muitos desses debates e reformas se opondo à educação tradicional foram inspirados pelas primeiras teorias pedagógicas que vinham se desenvolvendo no início do século XX, com destaque para as ideias do estadunidense John Dewey. De acordo com Suhr (2012), John Dewey é considerado por muitos como o pai da Escola Nova, pois suas ideias, que foram expostas de forma estruturada no livro *The Child and the Curriculum* publicado em 1902, foram uma das principais fontes de inspiração para os futuros educadores escolanovistas. Com um foco menor na busca por eficiência e racionalidade que seria desenvolvida em outras correntes pedagógicas, o pensamento de Dewey estava mais preocupado com a formação de cidadãos preparados para a vida em democracia, propondo que as experiências e os interesses dos estudantes também fossem levados em conta no processo. O professor, que antes era o centro do processo de transmissão dos saberes, torna-se um mediador e o foco passa a ser no estudante que deverá assumir um papel mais ativo. Desse modo, a escola necessitaria ir além da mera instrução e da transmissão de verdades acabadas, contribuindo para a formação de cidadãos autônomos e cooperativos para uma sociedade democrática.

Dentro do movimento escolanovista, Suhr (2012) identifica duas vertentes diferentes: a diretiva e a não diretiva. Na vertente diretiva, diminui-se a importância dos conteúdos e busca-se estimular o estudante por meio da

vivência de experiências que possam ajudá-lo a construir conhecimentos e adequá-lo à vida em sociedade. Nesse sentido, os movimentos nessa vertente se constituíram sob forte influência do construtivismo piagetiano, rejeitando fortemente a possibilidade de transmissão dos conhecimentos. Uma das principais autoras dessa vertente teria sido Maria Montessori, cujo trabalho continua influenciando educadores, inclusive no Brasil, principalmente na educação infantil. Já na vertente não diretiva, o foco deixaria de ser a preparação dos indivíduos para desempenhar papéis sociais e se concentraria no estímulo ao autodesenvolvimento e à realização pessoal. A principal influência dessa corrente escolanovista teria sido a teoria do psicólogo Carl Rogers, de forma que a aula seria vista muito mais como um momento terapêutico do que de ensino. Assim sendo, o processo pedagógico deveria deixar de ser dirigido pelo professor (daí o não diretivo) para poder respeitar os interesses e os aspectos psicológicos do estudante (SUHR, 2012).

Tendo sido aluno de pós-graduação de Dewey nos Estados Unidos da América, Anísio Teixeira foi um dos principais defensores de suas ideias no Brasil, sendo um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) que visava à transformação do sistema educacional do país (SUHR, 2012). Como salienta Saviani (2008), as iniciativas de substituir o ensino tradicional por uma pedagogia escolanovista não avançaram de maneira significativa no sistema educacional, tendo se limitado a algumas escolas experimentais geralmente bem equipadas e voltadas para a elite. Ainda assim, por sua oposição à escola tradicional e sua defesa em prol de uma formação mais humana, os ideais da Escola Nova tiveram grande aceitação entre os educadores brasileiros e continuam a influenciar o trabalho pedagógico nacional ainda hoje.

Em meio a esse clima de debates e conferências sobre novas teorias, o país assiste ao Golpe de 1930 que coloca fim à República Velha e empossa Getúlio Vargas para comandar o chamado Governo Provisório. No âmbito educacional, a primeira grande mudança realizada pelo governo federal teria sido a criação de um Ministério da Educação e das secretarias de educação dos estados. Com o novo ministério, o governo pôde participar mais enfaticamente no desenvolvimento da educação no país, produzir instrumentos visando à unificação e à articulação dos diversos e isolados sistemas estaduais e interferir



nesses sistemas por meio das secretarias de educação estaduais. Em 1931, o Decreto n. 19.890 de 18 de abril alterou o ensino secundário, dividindo-o em duas etapas com objetivos diferentes: o curso fundamental, de cinco anos, para formação geral e o curso complementar ou pré-universitário, de dois anos, para preparação para o ensino superior. Ao chegar no curso complementar, o estudante ainda poderia escolher entre três ramos com base no que pretendesse estudar no ensino superior. Aqueles que tivessem interesse pelo direito, fariam um curso complementar focado nas matérias de humanidades. Os que pretendessem cursar farmácia, odontologia ou medicina recebiam mais matérias de ciências biológicas ou naturais. Por fim, os que visassem à engenharia ou à arquitetura, focariam seus estudos na matemática. Assim, permanecia a ideia de que o ensino secundário deveria ser uma preparação para o ingresso ao ensino superior, que, por sua vez, também vinha passando por transformações importantes com a fundação das primeiras universidades (PILETTI; PILETTI, 2012).

Em 1934, a nova Constituição foi a primeira a incluir um capítulo específico sobre educação e estabeleceu elementos importantes como: o direito universal à educação, a escola primária integral obrigatória, o ensino primário gratuito, a assistência aos alunos necessitados, entre outros. Além disso, o documento também delegava ao governo federal novas atribuições que, por um lado, permitiam o desenvolvimento de um sistema nacional de ensino organizado em todo país, mas, por outro, limitavam a autonomia dos estados e municípios nas definições de suas políticas educacionais. Essa constituição, contudo, logo foi substituída pela Constituição de 1937, já na ditadura do Estado Novo, que trouxe algumas modificações para o sistema educacional brasileiro. No artigo 129, garante o ensino público gratuito, mas apenas àqueles que não tiverem recursos para acessar as instituições privadas de ensino, colocando, assim, as escolas particulares na base e as escolas públicas como exceção. Ademais, no artigo 130, garante a oferta de ensino primário obrigatório e gratuito, porém estabelece que todos os alunos que não puderem comprovar escassez de recursos deverão contribuir com um valor mensal ao caixa da escola. Outro ponto polêmico do documento é o comprometimento do Estado com o oferecimento de ensino pré-vocacional e profissional às classes menos favorecidas, pois, ao mesmo tempo que alega dar oportunidades de

desenvolvimento profissional aos jovens, também contribui para a perpetuação das desigualdades sociais no país, visto que constrói duas trajetórias educacionais paralelas: o ensino secundário e o ensino superior aos ricos e o ensino profissional aos pobres (que não garantia acesso ao ensino superior como o secundário). Além disso, ao longo da ditadura de Vargas, a legislação educacional foi alterada de forma autoritária, fortalecendo a centralização das decisões e, conseqüentemente, a imposição de normas, currículos e programas que permitiam um maior controle sobre aquilo que era feito nas escolas. Posteriormente, essas mudanças implementadas no sistema educacional brasileiro na Era Vargas ficaram conhecidas como Reforma Capanema, em alusão ao ministro da educação, Gustavo Capanema, que as implementou (PILETTI; PILETTI, 2012).

Com o fim da Era Vargas, em 1946, o Brasil volta a viver um período de relativa democracia, ainda que nem todos pudessem participar do processo democrático. No que tange à educação, a nova Constituição de 1946 corrigiu alguns dos retrocessos do período anterior, como a reintrodução da educação enquanto um direito de todos, da escola primária obrigatória, da gratuidade do ensino para todos no nível primário, da gratuidade do ensino nos níveis posteriores àqueles que não tivessem condições financeiras, entre outros direitos. O ensino profissional, que afastava a população economicamente carente do ensino superior, foi aos poucos se tornando equivalente ao ensino secundário, até que, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garantiu, a exemplo do que já ocorria com os concluintes do ensino secundário, que os concluintes desse nível de ensino pudessem ingressar no ensino superior sem a realização de novos exames. Além disso, essa lei foi a primeira a regulamentar as diretrizes e bases da educação no país em todos os níveis (do pré-primário até o superior), estabelecendo avanços importantes depois de treze anos de debates para sua aprovação no Congresso Nacional, ainda que com muitos pontos questionáveis.

Outra consequência do clima de democratização que vinha sendo experienciado, foi a grande quantidade de movimentos, campanhas e teorias em prol da educação popular, com destaque para o trabalho de Paulo Freire (PILETTI; PILETTI, 2012). Nesse sentido, a obra de Freire se alinha com outras ideias que foram sendo desenvolvidas no mundo nas décadas seguintes e que,

atualmente, costumam ser classificadas como teorias críticas do currículo. Para Saviani (2013) e Suhr (2012), as teorias críticas ainda poderiam ser divididas entre as crítico-reprodutivistas e as progressistas.

O mérito das teorias crítico-reprodutivistas, como a de Althusser (1970) e a de Bourdieu e Passeron (1970), foi o de postular a impossibilidade de compreender a educação como uma instituição isolada e independente dos condicionantes sociais impostos pela sociedade capitalista. Essa percepção, contudo, era seguida de uma perspectiva pessimista quanto à capacidade da escola em escapar desse sistema e se constituir em uma instituição de oposição a ele. Para elas, a educação inevitavelmente acabaria reproduzindo a ordem social e atuando de acordo com os interesses da classe dominante. As teorias crítico-reprodutivistas, assim, argumentam que a escola dentro do sistema capitalista não só cumpre uma função de manutenção da ordem social, como qualquer tentativa de luta e resistência dentro do ambiente escolar em prol da classe oprimida será ilusória e inevitavelmente continuará reproduzindo os interesses das classes dominantes. Cientes das limitações do sistema de ensino na luta pela transformação da ordem vigente, mas rejeitando a impossibilidade de resistência e o conformismo consequente dela, os teóricos da vertente crítico progressista, como Paulo Freire e Dermeval Saviani, defendem ideias mais otimistas quanto ao papel social da educação para a superação do *status quo* (SUHR, 2012).

Ainda que esse período democrático tenha sido frutífero para o debate educacional e oportunizado o desenvolvimento de propostas como as de Freire, menos de duas décadas depois do início do período democrático, o Brasil voltava, em 1964, a ser governado por um regime ditatorial e autoritário. Assim como em outros setores, a educação passou a ser altamente controlada e seus membros, tanto professores quanto estudantes, foram vítimas constantes de perseguição política. Demissões, prisões, extinção de grupos estudantis, imposição de normas, proibição de greves de professores e matrículas barradas são alguns exemplos de atitudes tomadas pela ditadura militar com a intenção de controlar o sistema de acordo com seus interesses. Em 1971, foi imposta uma reforma educacional que substituía os antigos cursos primário e ginasial pelo chamado 1º grau e o curso colegial pelo chamado 2º grau. Se, por um lado, o 1º grau passava a focar na formação geral e excluía os antigos ramos profissionais

presentes nos cursos de ginásio, por outro lado, o 2º grau passou a ser obrigatório e exclusivamente profissional. Outra importante mudança que gera fortes impactos sociais até hoje foi a alteração dos meios de ingresso no ensino superior. Até então, mesmo que os estudantes fizessem exames para ingressar na universidade, eles não possuíam viés classificatório, sendo necessário apenas atingir a nota mínima. Caso o número de aprovados fosse maior que o número de vagas disponíveis, era criada uma lista de excedentes que deveria ingressar posteriormente. A partir da reforma universitária iniciada em 1968, o ingresso no ensino superior passou a se dar em um processo seletivo classificatório e competitivo, no qual o número de vagas estava fixo e só entrariam aqueles com as notas mais altas (PILETTI; PILETTI, 2012). Infelizmente, esse caráter competitivo e individualista para o ingresso nas universidades perdura até hoje e influencia diretamente nos processos educacionais, sendo uma das principais preocupações das escolas que trabalham com SAEs (como será discutido ao longo deste trabalho).

Considerando que o processo educacional deveria ser o mais eficiente e “objetivo” possível, não cabia deixar a escolha dos objetivos, dos conteúdos e dos métodos de ensino e de avaliação nas mãos dos professores (muito menos dos alunos, como na vertente escolanovista não diretiva). Assim, como salienta Suhr (2012), a ditadura militar no Brasil se apoiou fortemente na pedagogia tecnicista, visto que suas ideias baseadas no positivismo, no behaviorismo e nas teorias da administração permitiam uma grande possibilidade de controle dos processos. Dessa forma, toda estrutura educacional já era decidida previamente por especialistas supostamente capazes de definir sistemas muito eficientes e universalmente válidos.

De acordo com Silva (2012), a origem dessas teorias tecnicistas remonta ao início do século XX, com o desenvolvimento das primeiras teorias da administração científica, como o fordismo e o taylorismo. Com o crescimento do setor industrial, da competição entre as empresas e da fé na racionalidade científica, aumentou a necessidade de organizar e controlar melhor todos os processos envolvidos na linha de produção para torná-la mais eficiente. Sob essa influência que teria surgido uma das primeiras teorias formais sobre o currículo escolar a enfatizar a racionalidade técnica: a publicação, em 1918, do livro *The Curriculum* de John Franklin Bobbitt. Inspirado no sistema de

organização do taylorismo, Bobbitt teria proposto que o currículo deveria conter uma descrição detalhada e rigorosa dos seus objetivos e dos seus métodos de ensino e avaliação, buscando trazer o máximo de eficiência possível para a organização escolar.

Alguns anos mais tarde, seguindo os passos de Bobbitt, o estadunidense Ralph Tyler desenvolve suas teorias curriculares baseado nessa busca por maior eficiência e acaba influenciando não só os currículos norte-americanos, mas, também, os cursos de formação no Brasil. Dessa forma, de acordo com Silva (2012), Tyler e outros autores acabaram popularizando a chamada pedagogia por objetivos que dominou o cenário educacional nos Estados Unidos da América nas décadas de 1960 e 1970 e se difundiu também no Brasil no chamado tecnicismo.

A pedagogia tecnicista preconiza que o professor técnico seja capaz de aplicar, sem questionar, os métodos desenvolvidos pelos especialistas. Nesse viés, a avaliação da aprendizagem deve ser mensurável, de forma a ser possível uma análise quantitativa e estatística dos resultados para acompanhamento do processo educacional. Nesse sentido, a aplicação de avaliações externas é uma estratégia comum para verificar os resultados das escolas e, conseqüentemente, influenciá-las a se adequar aos pressupostos exigidos. Além disso, percebe-se que, ao buscar a máxima eficiência em sala de aula, o tecnicismo presumia, geralmente, estudantes disciplinados, obedientes e passivos, capazes de seguir todas as orientações dadas pelo professor de acordo com as instruções por ele recebidas. Portanto, enquanto a Escola Nova invertia a sala de aula colocando o aluno como protagonista de todo o processo, o aluno na pedagogia tecnicista continuava com um papel semelhante àquele da escola tradicional. Contudo, se nem o aluno, nem o professor são os protagonistas na escola tecnicista, quem assume o protagonismo? De acordo com Suhr (2012), esse papel passa a ser dos materiais e recursos didáticos produzidos pelos especialistas. Como será argumentado posteriormente nesta dissertação, esse protagonismo dos materiais tem voltado a aparecer, ainda que de maneira mais sutil, nos atuais sistemas apostilados.

Finalmente, após um período de forte repressão e autoritarismo, o Brasil começa, em 1985, uma transição para a volta do regime democrático que vai se consolidar apenas em 1989 com a eleição direta para presidente da República e

que continua até o momento da escrita desta dissertação. É nessa transição que é aprovada a nova Constituição de 1988 que trouxe alguns avanços para a educação brasileira dentro da sua Seção I do Capítulo III. A referida seção é composta por dez artigos (205 até 214) que definem, com relação à educação, as obrigações do Estado, os direitos da população, os princípios que devem nortejar no país, a verba que o governo federal e os estados precisam lhe destinar, entre outras definições (BRASIL, 1988).

Posteriormente, a nova LDB foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, após oito anos de discussão, trazendo um maior detalhamento de elementos já presentes na Constituição e, também, contendo inovações importantes para a educação no país. Dentre elas, pode-se citar: a valorização da gestão democrática na educação básica pública; a autonomia pedagógica e administrativa nas escolas; a mudança dos níveis escolares que passaram a se chamar educação infantil (antiga pré-escola), ensino fundamental (antigo 1º grau) e ensino médio (antigo 2º grau); determinações das atribuições da União, dos estados, dos municípios, dos estabelecimentos de ensino e dos docentes; definições sobre a educação profissional, a educação especial, a educação de jovens e adultos e a educação a distância; entre outras (BRASIL, 1996). O ensino técnico-profissional, que havia se tornado obrigatório no 2º grau durante a ditadura, passou a ser opcional em 1982, nos últimos anos do regime, tanto para as escolas quanto para os alunos. Com a nova LDB, ele foi excluído do ensino médio, que passou a ter um caráter de formação geral, e foi definido como um curso que poderia ser realizado concomitantemente ou após o ensino médio. Contudo, essa decisão foi revertida em decreto e lei posteriores que criaram a educação profissional técnica de nível médio que voltava a permitir o ensino técnico integrado ao ensino médio na mesma instituição (PILETTI; PILETTI, 2012).

Ainda na década de 1990, Silva (2012) destaca uma série de outras iniciativas que caracterizaram uma forte reforma curricular naquele período. Em 1998, foram aprovados os textos que estabeleceram os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais (PCN) para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio. Logo em seguida, na transição do século XX para o XXI, também foram aprovados os textos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Para a autora, as mudanças propostas nos novos documentos

“atrelaram a escola e o currículo às determinações do mercado, restringindo, com isso, o projeto de formação humana a uma lógica mercantil e pragmática” (SILVA, 2012, p. 70), ainda que, para ela, essas restrições teriam sido amenizadas, em certa medida, pelas DCN posteriores aprovadas uma década depois.

Também associada à reforma educacional dos anos 1990 está a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998. Inicialmente, o ENEM tinha como objetivo realizar uma avaliação padronizada dos estudantes como forma de acompanhar a qualidade do ensino médio no país. Com o passar dos anos, contudo, ele foi assumindo novas funções, como a possibilidade de certificar a conclusão do ensino médio de jovens e adultos e a função de atuar como um Sistema de Seleção Unificada (SISU) para o ingresso em diversas universidades públicas e privadas no país (PILETTI; PILETTI, 2012).

Assim, influenciadas pelas organizações e agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) ou a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), as reformas desenvolvidas na década de 1990, de acordo com Silva (2012), teriam utilizado o discurso do desenvolvimento de competências e habilidades para atrelar a formação escolar à lógica do grande capital e atender as demandas do mercado.

Para Saviani (2013), as críticas às pedagogias tradicionais, escolanovistas e tecnicistas forçaram o desenvolvimento de novas teorias pedagógicas que se alinhassem aos interesses capitalistas de forma mais sutil. A essas teorias disfarçadas de pedagogias modernas e atualizadas, ele chamou de neoprodutivistas (neotecnicismo, neoconstrutivismo e neoescolanovismo).

Enquanto as primeiras teorias curriculares de cunho mais produtivista sofreram influência das teorias da administração propagadas no início do século XX, principalmente o taylorismo e o fordismo, as teorias mais recentes passam a refletir as novas necessidades do mercado pós-moderno, que já davam seus primeiros sinais no sistema toyotista. Retomando o discurso do capital humano, o neoprodutivismo percebe a educação como um meio (instrumento) para o aumento da produção e geração de riqueza do país. Nesse sentido, investir na educação permitiria uma maior capacitação dos trabalhadores e, com isso, potencial crescimento econômico.

Além disso, em tempos fluidos e de constantes mudanças, Saviani (2013) argumenta que não se buscam mais trabalhadores com grandes conhecimentos acumulados, pois esses poderiam rapidamente se tornar obsoletos e ultrapassados com o avanço da ciência e da tecnologia, tornando-se inúteis para o mercado. Nesse cenário, mais importante que investir tempo aprendendo conteúdos efêmeros, o neotecnicismo irá defender a importância do desenvolvimento de competências e habilidades na formação escolar. Mais útil do que saber muito, seria ser capaz de trabalhar em grupo, de apresentar ideias, de resolver problemas inesperados com criatividade, entre outros elementos esperados de um bom funcionário pós-moderno.

Ademais, para Saviani (2013), outro reflexo da relativização dos conteúdos na pós-modernidade seria a retomada e a ressignificação do lema escolanovista “aprender a aprender”. Dessa forma, o neoescolanovismo reafirmaria sua rejeição à transmissão dos conhecimentos na escola e defenderia que o importante seria proporcionar a construção de certos conhecimentos e habilidades importantes para que o aluno se tornasse autônomo e aprendesse a aprender (individualmente) quando se visse em novos desafios. Assim, o discurso de autonomia do neoescolanovismo ignora os condicionantes sociais aos quais os diferentes estudantes estão expostos e reforça o discurso meritocrático e individualista de que a obtenção do sucesso é mera questão de esforço individual. Para o autor, essas correntes teóricas camuflam um discurso excludente e produtivista, defendendo uma educação voltada para a adaptação à sociedade capitalista ao invés de uma educação de desconstrução do *status quo*.

Pensando no exposto, pode-se questionar qual o papel da escola na formação de um cidadão preparado para o mercado de trabalho. Afinal, se, por um lado, pode ser problemático fomentar a adaptação às demandas da estrutura capitalista, por outro, ignorar que, na vida concreta, os estudantes irão sair da escola e precisar trabalhar pode comprometer seriamente as chances dos jovens menos favorecidos em se inserirem no mercado de trabalho ou na universidade. Dessa forma, uma posição que, aqui, se considera adequada, seria a de Suhr (2012, p.186):



Não se trata de negarmos a importância de preparar as pessoas para se inserir no mercado de trabalho, essa é uma condição de sobrevivência do trabalhador de hoje. Mas daí a supor que o papel da escola seja prioritariamente esse, esquecendo que o trabalhador é, antes de tudo, um ser humano e, como tal, tem outras necessidades e desejos, é uma temeridade, é negar às pessoas o direito de humanidade para além do trabalho que executam.

Portanto, ainda que não se queira negar a importância do desenvolvimento de habilidades e competências para a formação dos estudantes, é preciso questionar criticamente os motivos pelos quais certos saberes, como o saber dos conteúdos tradicionais, estão sendo rejeitados e substituídos por outros, como o saber fazer relacionado a certas habilidades. A que interesses essa mudança serve? Quais habilidades podem se efetivar na ausência de um saber teórico mais complexo e aprofundado? Certamente, não é uma discussão trivial e ainda será palco de muitas disputas teóricas nos próximos anos.

Por fim, cabe salientar que o discurso das habilidades e competências foi recentemente reforçado com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) que define as aprendizagens essenciais e mínimas a serem alcançadas em cada nível de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) em todo o país. Nesse sentido, Silva (2018) enxerga como problemática a imposição de um currículo padronizado e objetivos educacionais construídos fora da escola. Para a autora, a BNCC resgata o antigo discurso instrumental e autoritário das pedagogias tecnicistas ao colocar a teoria construída pelos especialistas numa posição hierárquica superior à prática escolar.

Nesta subseção, buscou-se traçar uma linha do tempo com os principais acontecimentos relacionados ao sistema educacional formal brasileiro desde a invasão europeia até os dias de hoje, assim como algumas das principais teorias pedagógicas que se fizeram presentes nessa trajetória. A próxima subseção mantém a preocupação com a reconstrução histórica do fenômeno investigado, mas se concentrando especificamente na história do surgimento e evolução dos chamados SAEs.

## 2.2 HISTÓRIA DOS SISTEMAS

Os SAEs têm sua primeira grande expansão na década de 1990, acompanhando o crescimento dos cursos preparatórios (*cursinhos*), principalmente os com foco no vestibular. Ainda assim, de acordo com Bego (2013), os cursos voltados ao vestibular já vinham ganhando força desde a década de 1960, devido a alterações feitas no ingresso ao Ensino Superior. Para ele:

As alterações experimentadas pelo exame vestibular na década de 1960, responsáveis pelo aumento de sua complexidade e exigência, juntamente com a modificação de sua modalidade, tornando compulsoriamente classificatório devido à grande concorrência, fizeram com que a atuação dos cursinhos se tornasse imprescindível. A formação secundária realizada nas escolas parecia não mais se mostrar suficiente para que os alunos conseguissem enfrentar os diversos exames vestibulares organizados pelas IES. (BEGO, 2013, p. 72)

Pensando nesse cenário, percebe-se que essas mudanças deram uma ampla vantagem aos estudantes de classes sociais mais altas que podiam frequentar os cursos preparatórios e se concentrar na preparação para as provas. Aqueles que não tinham condições de frequentar um curso preparatório privado se viam em desvantagem nas provas e o sistema acabava perpetuando as desigualdades sociais (BEGO, 2013). Por outro lado, nas últimas décadas, observou-se uma série de tentativas governamentais para aumentar o acesso da população menos favorecida economicamente nas universidades, como as políticas de ação afirmativa (cotas), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Contudo, o que se percebe é que a universidade pública continua sendo um espaço elitista, principalmente nos cursos mais concorridos, devido a uma série de dificuldades enfrentadas pelos estudantes de baixa renda para se manter estudando e concluir os cursos (PAULA, 2017).

Tendo como finalidade a aprovação de seus alunos nestes processos seletivos altamente competitivos, os famosos cursinhos se moldaram às exigências dos exames e desenvolveram seus sistemas de ensino com um caráter fortemente conteudista e expositivo. Não sendo responsáveis pela educação formal, os *cursinhos* privilegiavam (e continuam privilegiando), assim, a absorção passiva e a memorização de tudo que foi apresentado para posterior

reprodução na prova, deixando de lado discussões de aspectos éticos e estéticos que não seriam exigidos nos exames, mas essenciais à formação humana. Dessa forma, treinando os estudantes para memorizarem as informações mais exigidas e os métodos de resolução de exercícios mais importantes, esses cursos obtinham (e ainda obtém) altos índices de aprovação nos vestibulares, construindo uma imagem de sistemas de ensino de “qualidade”.

Com o aumento do prestígio, esses sistemas privados de ensino e o mercado editorial passaram a atrair atenção e investimentos empresariais que viam no setor uma grande possibilidade de crescimento. Transformando-se de pequenos cursos para grandes empresas, muitos desses sistemas de ensino passaram a se expandir pelo país via sistema de franquias, criando fortes redes de cursos preparatórios para o vestibular e, atualmente, para o ENEM. Não demorou muito para que esses sistemas se envolvessem com escolas privadas e induzissem o desenvolvimento de uma educação escolar apostilada com foco na preparação para estes exames de seleção ao ensino superior. Além disso, ao adotar a franquia, as escolas também implementavam muitos outros instrumentos e práticas pedagógicas ofertadas pelos sistemas, como materiais digitais, portais educativos na internet, assessoria pedagógica, formação continuada dos professores e até mesmo a ideologia de ensino (BEGO, 2013). Assim, até o início do século XXI, o capital manteve sua ampliação no campo educacional predominantemente no setor privado, incorporando concorrentes de menor porte e aumentando o número de franquias por meio da venda de seus sistemas de ensino.

Foi só no final da década de 1990 que o grande capital começou a se expandir rapidamente na educação pública. De acordo com Adrião *et al.* (2009), dois fatores parecem ter influenciado fortemente o processo: a estagnação da educação privada e a municipalização do ensino fundamental.

Conforme afirmado pelas autoras, as matrículas no setor privado vinham se mantendo praticamente estagnadas em cerca de 10% do total de matrículas do ensino fundamental desde o começo dos anos de 1990, gerando uma necessidade de disputa por novos mercados para a manutenção do crescimento dessas empresas.

Já a municipalização do ensino fundamental, implementada em nível nacional após a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996, influenciou fortemente o crescimento das parcerias público-privadas em municípios que não estavam bem capacitados para tal tarefa. Despreparados e sem estrutura adequada para gerir essa etapa educacional, muitos municípios, principalmente os de pequeno porte, enfrentaram diversas dificuldades para manter o ensino fundamental em bom funcionamento. Em meio a essas dificuldades, muitos prefeitos optaram pela realização de parcerias com empresas privadas acreditando que isso aproximaria, em termos de qualidade, a educação pública da educação privada. Dentre as diferentes formas de parcerias, diversos municípios, principalmente do interior paulista, têm adotado os sistemas de ensino de empresas privadas com o discurso de melhoria da qualidade da educação no município (ADRIÃO *et al.*, 2009).

Os números apresentados por Adrião *et al.* (2009) mostram o quanto esses sistemas já estavam inseridos nos municípios do estado paulista até 2007 e sua força principalmente nos municípios de menor porte (Quadro 1). Para as autoras, isso pode indicar que esses municípios enfrentam uma situação político-administrativa mais adversa à oferta educacional e sua condição de fragilidade os torna mais suscetíveis à pressão do capital privado.

Quadro 1. Municípios paulistas que declararam ter adquirido um sistema apostilado de ensino no período de 1994 a 2007.

<b>Porte dos Municípios</b>	<b>Número total de municípios do estado de São Paulo</b>	<b>Total de municípios que declararam adotar um SAE</b>
Municípios muito pequenos: até 10 mil habitantes.	295	79
Municípios pequenos: de 10 mil a 50 mil habitantes.	234	71
Municípios médios: de 50 mil a 100 mil habitantes.	54	05
Municípios grandes: de 100 mil a 500 mil habitantes.	54	06
Municípios muito grandes: mais de 500 mil habitantes.	8	-
<b>Total:</b>	<b>645</b>	<b>161</b>

Fonte: Adaptado de Adrião *et al.* (2009).

Como salientam Adrião *et al.* (2009), os sistemas foram muitas vezes contratados devido apenas ao interesse dos prefeitos das pequenas cidades,

sendo que, em alguns casos, esse processo parece ter sido realizado sem licitações (ou com processos licitatórios suspeitos) e sem a definição de critérios técnicos para se avaliar a qualidade do material que viria a ser adotado. Isso ocorria, pois, antes de 2007, o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo não exigia a realização de processos licitatórios para a adoção de SAEs. Anteriormente, os municípios conseguiam realizar a contratação graças aos artigos 13 e 25 da Lei 8.666/93 que rege as licitações, mesmo que esses artigos não se encaixassem perfeitamente à situação. Os artigos desobrigam a administração pública da licitação para os casos de contratação de serviços técnicos, tais como o treinamento e aperfeiçoamento de pessoal (art. 13) e aquisição de materiais e equipamentos (art. 25). Atualmente, a necessidade de licitação torna o processo mais transparente, mas continua sendo uma decisão tomada pelo poder executivo, pois as parcerias se tornaram uma forte plataforma eleitoral na região. Pesquisas como as realizadas por Bertagna e Borghi (2011), Souza e Leal (2013), Bego (2017), entre outras, apontam que a opinião pública é muito favorável à adoção dos SAEs em suas cidades, acreditando que esta aproxima a educação pública da privada, de forma que este tema tem sido fortemente explorado pelos candidatos da região para angariar votos.

Atualmente, essas empresas se converteram em grandes grupos empresariais, muitas delas proprietárias não só de SAEs, mas também de editoras, escolas, cursos (técnicos, profissionalizantes, de idiomas, de preparação para o vestibular, ENEM, concursos, entre outros) e até universidades. Assim, na próxima subseção serão apresentados os principais grupos que vêm atuando no mercado educacional no Brasil nos últimos anos.

### 2.3 PRINCIPAIS GRUPOS EMPRESARIAIS DO MERCADO EDUCACIONAL NO BRASIL

De acordo com Adrião *et al.* (2016), os cinco maiores grupos empresariais atuando no mercado educacional por meio da oferta de serviços e produtos educacionais para o setor público brasileiro são: Grupo Objetivo, Grupo Positivo, Grupo Pearson, Grupo Santillana e SOMOS Educação.

Pelo que consta em sua página na internet<sup>1</sup>, o Centro Educacional Objetivo foi fundado em 1965 e hoje atua em mais de 450 municípios (sendo mais de 200 apenas em São Paulo), incluindo escolas no Japão, somando mais de 430 mil estudantes. De acordo com a empresa, o Centro Educacional Objetivo “é hoje a maior instituição de ensino do Brasil, atuando no âmbito da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio e da preparação para os vestibulares.”<sup>2</sup>.

É importante salientar que dentro do Grupo Objetivo, separa-se o Sistema Objetivo de Ensino que é vendido para as escolas privadas e o Sistema Objetivo Municipal de Ensino (SOME) que é o sistema comercializado aos municípios nas parcerias público-privadas desde 2000. No sistema privado, o discurso é de que “o material didático do Objetivo é cuidadosamente elaborado para abranger todo o conteúdo programático e responder rapidamente aos desafios e acontecimentos do mundo contemporâneo”<sup>3</sup>, enquanto, para o sistema público, a empresa atenderia às necessidades da educação pública, pois “o material do SOME apresenta os conteúdos organizados de forma clara, prática e atual, e propicia aos alunos amplo e convidativo acesso à cultura.”<sup>4</sup>. Desse modo, nota-se que a propaganda direcionada à rede privada é de ampla abrangência do conteúdo e preparação para os desafios no mundo contemporâneo, enquanto, para o SOME, a preocupação está em dizer que o conteúdo apresentado a eles está organizado de forma clara e prática propiciando acesso convidativo à cultura. Isto é, supõe-se que o aluno da escola pública precisa dos materiais da empresa privada para ter acesso à cultura e que esses materiais devam ser claros e práticos para que ele possa compreender.

Defendendo o SOME, o grupo também alega que “pesquisas indicam claramente que nos municípios em que foi adotado um sistema de ensino (do grupo), os alunos estão meio ano à frente dos que não adotaram.”<sup>5</sup>. Ainda assim, eles não citam que pesquisas seriam essas e, muito menos, o que significa estar

---

<sup>1</sup>Disponível em: <https://www.objetivo.br>. Acesso em: 01 nov. 2019.

<sup>2</sup> OBJETIVO. **[Convênios – Nossa História]**. São Paulo: OBJETIVO, [2021]. Disponível em: [https://www.objetivo.br/conteudo\\_convenios.asp?ref=cont&id=611](https://www.objetivo.br/conteudo_convenios.asp?ref=cont&id=611). Acesso em: 08 jan. 2021.

<sup>3</sup> OBJETIVO. **[Convênios – Material Didático]**. São Paulo: OBJETIVO, 2021. Disponível em: [https://www.objetivo.br/conteudo\\_convenios.asp?ref=cont&id=682](https://www.objetivo.br/conteudo_convenios.asp?ref=cont&id=682). Acesso em: 08 jan. 2021.

<sup>4</sup> OBJETIVO. **[SOME - Sobre]**. São Paulo: OBJETIVO, 2021. Disponível em: <https://www.objetivo.br/some/sobre.asp>. Acesso em: 08 jan. 2021.

<sup>5</sup> OBJETIVO. **[O Sistema Apostilado de Ensino]**. São Paulo: OBJETIVO, 2021. Disponível em: <https://www.objetivo.br/some/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

meio ano à frente e por que isso seria positivo. Assim, por mais que os sistemas se defendam alegando que as apostilas são apenas um instrumento a mais para o professor se basear, seu discurso ao fazer propaganda de si próprios evidencia o caráter conteudista e prescritivo dos materiais, no qual o “vencer” o conteúdo da apostila é visto como um objetivo a ser alcançado. Por fim, eles alegam que seu material didático para os municípios se mantém atualizado, estando pedagógica, tecnológica e graficamente de acordo com os Referenciais Curriculares da Educação Infantil e com os PCNs.

O Positivo<sup>6</sup> foi criado em 1972, em Curitiba, como um curso preparatório para o vestibular e uma gráfica para que pudessem produzir seus próprios materiais de forma mais ágil. Em 1974, foi inaugurado o primeiro colégio Positivo e, em 1979, o Sistema Positivo de Ensino propriamente dito. Hoje, o grupo afirma atuar em mais de 40 países nas suas diferentes áreas: educação, soluções educacionais, tecnologia, gráfica, cultura e entretenimento.

Assim como no grupo Objetivo, enquanto o Sistema Positivo de Ensino é vendido para a rede privada, para a rede pública foi criado o Sistema de Ensino Aprende Brasil (SAB). De acordo com a empresa, ele foi desenvolvido para “potencializar a qualidade do ensino”<sup>7</sup> nas escolas públicas, oferecendo materiais didáticos, assessoria pedagógica e sistemas digitais. Além disso, essa assessoria complementar “a capacitação dos professores e da equipe técnica da rede de ensino, ministrando cursos de metodologia”<sup>8</sup>. Desse modo, parece que capacitar os professores, na visão deles, é oferecer uma lista de métodos de ensino passíveis de serem utilizados. Na propaganda do Sistema Positivo da rede privada, o discurso de capacitação dos professores também se mostra questionável, visto que eles afirmam que suas propostas de trabalhos pedagógicos para os professores “buscam auxiliar na implantação do material didático, bem como complementar sua formação para aprimorar a utilização dos livros em sala de aula ao longo do convênio.”<sup>9</sup>. Por conseguinte, há uma indicação de que o grupo se preocupa em treinar os professores para que eles

---

<sup>6</sup> Ver: <http://www.positivo.com.br/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

<sup>7</sup> POSITIVO. **[Conheça o SAB]**. Curitiba: POSITIVO, 2019. Disponível em: <http://sistemaaprendebrasil.com.br/conheca/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> POSITIVO. **[Sistema de Ensino Positivo]**. Curitiba: POSITIVO, 2019. Disponível em: <https://sistemapositivo.com.br/>. Acesso em: 03 set. 2019.

saibam como implementar o material didático e utilizar as apostilas em sala de aula ao longo do processo, como se a docência fosse uma profissão técnica de aplicação de um material produzido por terceiros.

O Grupo Santillana<sup>10</sup> atua em 22 países, com forte presença na Europa e na América, tendo iniciado sua presença no Brasil em 2001. Desenvolvendo sistemas de ensino, editoras, soluções educacionais, entre outros, o grupo possui diversas marcas no Brasil, como: Editora Moderna, Editora Salamandra, Editora Richmond, Santillana Español, Avalia Educacional, Sistema UNOi Educação, Sistema Farias Brito, entre outros.

De acordo com a empresa, o sistema UNOi Educação “é o projeto educacional mais inovador da América Latina”<sup>11</sup>, possuindo mais de 450 escolas parceiras e mais de 130 mil alunos somente no Brasil. O grupo ainda oferecia o Sistema UNO público de Ensino para a rede pública, mas atualmente trabalha apenas com a rede privada<sup>12</sup>. Já o Sistema Farias Brito teria nascido da união entre a Editora Moderna e a Organização Educacional Farias Brito e seria uma referência nacional em educação pelos “expressivos resultados de seus alunos no ENEM, vestibulares, olimpíadas do conhecimento e competições escolares nacionais e internacionais.”<sup>13</sup>.

A Pearson<sup>14</sup> foi fundada em 1844 na Inglaterra como uma pequena empresa de construção, se tornando, segundo ela, uma das maiores construtoras do mundo no final do século XIX. Atuando em uma área totalmente distinta, atualmente a Pearson alega ser “a maior empresa de educação do mundo”<sup>15</sup>, estando presente em mais de 70 países e contando com aproximadamente 35 mil colaboradores. Sua atuação no Brasil começou na década de 1970, atuando tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior e Profissional. No Brasil, tem forte atuação com conhecidos cursos de idiomas como Wizard, Yázigi, Skill, Quatrum e Smartz. Na Educação Básica, é conhecida

---

<sup>10</sup> Ver: <https://www.gruposantillana.com.br>. Acesso em 08 jan. 2021.

<sup>11</sup> SANTILLANA. [UNOi Educação]. São Paulo: SANTILLANA, [20-?]. Disponível em: <https://web.moderna.com.br/web/gruposantillana/unoieducacao>. Acesso em: 08 jan. 2021.

<sup>12</sup> Ver: <https://www.unoeducacao.com/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

<sup>13</sup> SANTILLANA. [Sistema Farias Brito]. São Paulo: SANTILLANA, [20-?]. Disponível em: <https://web.moderna.com.br/web/gruposantillana/sistema-farias-brito>. Acesso em: 08 jan. 2021.

<sup>14</sup> Ver: <https://br.pearson.com/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

<sup>15</sup> PEARSON. [História]. São Paulo: PEARSON, [20-?]. Disponível em: <https://br.pearson.com/sobre-nos/historia.html>. Acesso em: 08 jan. 2021.



por seus três sistemas de ensino: COC, Dom Bosco (ambos para a rede privada) e o Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino (NAME) para a rede pública.

O COC<sup>16</sup> foi fundado em 1963 em Ribeirão Preto, São Paulo, e hoje possui escolas parceiras em todo o país, atendendo desde a educação infantil até o pré-vestibular. De forma semelhante, o Sistema Dom Bosco<sup>17</sup> também já está no mercado há mais de 50 anos e possui centenas de escolas parceiras no país.

Já na rede pública, o NAME<sup>18</sup> surgiu em 1999, estabelecendo parcerias público-privadas com a rede pública municipal de algumas cidades do estado de São Paulo. Como informado em sua página da internet, hoje eles possuem parceria com aproximadamente 140 municípios brasileiros. Como forma de propaganda, a empresa procura afirmar sua qualidade por meio dos resultados de escolas parceiras no IDEB. De acordo com a empresa, as escolas parceiras do NAME alcançaram o 1º lugar no IDEB nos anos de 2007, 2009 e 2011, 90% de todas as parceiras conseguiram resultados acima da média nacional e 70% dos municípios que adotaram o sistema melhoraram seus índices. Ainda assim, não fica claro o quanto essas escolas melhoraram ou se as escolas com melhores resultados já não eram aquelas com alto desempenho na avaliação antes da adoção do sistema. Dessa forma, a propaganda da empresa parece confirmar o identificado em algumas pesquisas, como a de Bertagna (2014), com relação à grande influência que as avaliações externas têm assumido para a adoção dos SAEs na rede pública.

Por fim, a SOMOS Educação<sup>19</sup> inicia seu processo de nascimento no ano de 2010, quando as editoras Ática e Scipione e o sistema de ensino SER, então pertencentes ao Grupo Abril, foram unidos para formar a Abril Educação. De acordo com a página na internet da empresa, em julho de 2011, a Abril Educação S.A. começou a “captar recursos no mercado de capitais por meio de uma oferta pública inicial de ações”<sup>20</sup>, concluindo sua migração para a bolsa de valores em 2014. Posteriormente, em 2015, a Tarpon Investimentos adquire 40,6% da empresa, assumindo o seu comando. Foi então que a empresa abandona a

---

<sup>16</sup> Ver: <https://www.coc.com.br/>. Acesso em 08 jan. 2021.

<sup>17</sup> Ver: <https://www.dombosco.com.br/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

<sup>18</sup> Ver: <https://www.netname.com.br/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

<sup>19</sup> Ver: <https://www.somoseducacao.com.br>. Acesso em: 08 jan. 2021.

<sup>20</sup> SOMOS, **[Quem Somos]**. São Paulo: SOMOS, [20-?]. Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 01 nov. 2019.

antiga identidade e surge a SOMOS Educação. Em 2018, 73% da SOMOS foi comprada pela Kroton, um dos maiores grupos educacionais do país, pelo valor de 4,5 bilhões de reais (DESIDÉRIO; SALOMÃO, 2018). Por fim, como se espera de empresas que estão mais preocupadas com o lucro e o desenvolvimento de novas estratégias de negócios do que com a educação, a Kroton se transforma em Cogna<sup>21</sup> em outubro de 2019, se dividindo em quatro marcas e mudando “de nome, de foco, de organização e de governança.” (MOURA, 2019, p. 1).

De acordo com a empresa, “a SOMOS Educação é o principal grupo de educação básica do Brasil”<sup>22</sup>, possuindo escolas, editoras, sistemas de ensino, cursos preparatórios, cursos de idiomas e soluções educacionais. Entre suas principais marcas, pode-se citar as editoras Ática, Scipione, Saraiva e Atual, os sistemas de ensino Anglo, pH, GEO, SER, Maxi e Ético<sup>23</sup>.

A Plataforma Educacional pH nasce em 2012, advinda do Colégio e do Curso pH, presentes há mais de 30 anos no Rio de Janeiro, e hoje possui dezesseis unidades próprias atendendo desde a educação infantil até o pré-vestibular. De acordo com a rede, ela é “reconhecida por sua excelência de ensino, seu conteúdo didático bem estruturado, pelo grande número de aprovações nos vestibulares das melhores universidades do país e pelos excelentes resultados no ENEM.”<sup>24</sup>.

O sistema SER surge em 2007, aliado às editoras Ática e Scipione produzindo materiais didáticos e recursos tecnológicos educacionais desde a educação infantil até o ensino médio. Atualmente, trabalha com 190 escolas em todo o Brasil e possui 57 mil estudantes matriculados. O Sistema GEO surge por volta de 2005 e hoje possui 160 escolas no país e aproximadamente 49 mil alunos matriculados. O GEO atua com uma presença mais forte nas regiões norte, nordeste e centro-oeste do país. Criado em 2004, o Sistema Ético possui mais de 500 escolas parceiras atuando também da educação infantil até o pré-vestibular. Com mais de 30 anos de história, o Sistema Maxi de Ensino conta com mais de 630 escolas no país, mais de 145 mil estudantes e, ainda, possuiria

---

<sup>21</sup> Ver: <http://www.cogna.com.br/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

<sup>22</sup> SOMOS, [Quem Somos]. São Paulo: SOMOS, [20-?]. Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 01 nov. 2019.

<sup>23</sup> Ver: <https://www.somoseducacao.com.br/>. Acesso em: 01 nov. 2019.

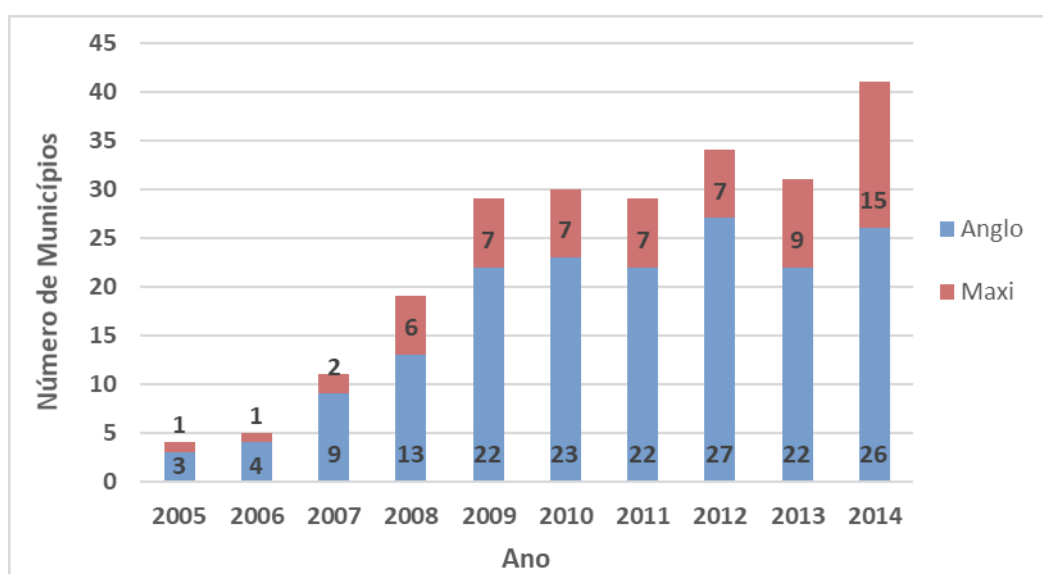
<sup>24</sup> SOMOS, [Sistema de Ensino pH]. São Paulo: SOMOS, [20-?]. Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/solucoes/ph/>. Acesso em: 01 nov. 2019.

escolas no Japão. De acordo com eles, sua credibilidade e serviços diferenciados advém da sua proposta pedagógica afetiva que visa a formação integral do estudante.

Por fim, oriundo de uma escola e curso pré-vestibular da década de 1930, o Anglo é um dos mais antigos sistemas no país, tendo sido o responsável, segundo a empresa, pela criação e popularização das apostilas-caderno, que na visão deles revolucionou o setor de material didático. Hoje, o Anglo possui escolas parceiras em todo o país, produzindo materiais da educação infantil até o pré-vestibular.

De acordo com Galzerano (2015), o Grupo SOMOS atua na rede pública principalmente por meio dos sistemas Anglo e Maxi. Como pode ser observado na Figura 1, a participação do grupo em municípios paulistas, principal estado envolvido nessas parcerias, vem aumentando na última década.

Figura 1. Número de municípios paulistas que adotaram um sistema de ensino do Grupo SOMOS (2005-2014).



Fonte: Adaptado de Galzerano (2015).

Dessa maneira, apenas analisando alguns dados públicos de cinco grandes grupos empresariais do setor educacional, pode-se constatar que o controle sobre a educação brasileira tem se concentrado cada vez mais nas mãos de grandes corporações. Juntas, elas influenciam diretamente na educação de dezenas de milhares de escolas parceiras e cursos preparatórios, controlam as principais editoras de livros didáticos do país, crescem no mercado da educação superior e, com sua grande capacidade de investimento, dominam a produção de recursos educacionais digitais.

Ainda assim, muitos outros sistemas vêm crescendo nos últimos anos e se espalhando por todo o país. Dessa forma, mesmo que ainda não estejam tão presentes na literatura, sua forte presença no contexto dessa pesquisa torna necessária a descrição de outros dois sistemas de ensino: o Sistema Ari de Sá de Ensino, ou SAS, e o Sistema Poliedro de Ensino.

De acordo com seu *website*<sup>25</sup>, o SAS é uma plataforma de educação que desenvolve soluções educacionais para estudantes, pais e escolas, contando com mais de 780 escolas parceiras e milhares de alunos pelo Brasil. Entre seus produtos e serviços, a empresa oferece consultoria pedagógica, formação para gestores e professores, assessoria de *marketing*, tecnologias educacionais e diversos materiais com conteúdos escolares da educação infantil ao ensino médio e de preparação para os vestibulares e o ENEM. Infelizmente, sua página na internet não traz elementos sobre sua história para se realizar uma descrição segura sobre sua origem e evolução, ainda que se saiba que ele teria se desenvolvido a partir do Colégio Ari de Sá Cavalcante de Fortaleza, Ceará. O foco de seu *website* parece ser destacar seus resultados em vestibulares, ENEMs e outras competições acadêmicas e apresentar todos os materiais e serviços educacionais oferecidos (SAS, [20-?]).

Por fim, o Poliedro<sup>26</sup> teria nascido na década de 1990 no estado de São Paulo com unidades próprias de colégios e cursos preparatórios. Com o desenvolvimento de seu sistema de ensino, eles alegam estar presentes em mais de vinte estados brasileiros atualmente, atendendo desde a educação infantil até o pré-vestibular. Seu sistema oferece diversas coleções de materiais didáticos, tecnologias educacionais, assessorias pedagógica e de *marketing*, apoio à implementação do sistema na escola e um sistema de avaliação “exclusivo” com provas e simulados. De acordo com eles, o Poliedro seria reconhecidamente “um dos mais importantes centros de preparação para os principais vestibulares do país, o que pode ser comprovado pelos resultados expressivos no ITA, na Medicina USP, na Medicina Unifesp, no IME e em outras importantes IES”<sup>27</sup>. Assim, reforça-se a ideia de que o reconhecimento desses

---

<sup>25</sup> Ver: <https://saseducacao.com.br/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

<sup>26</sup> Ver: <https://www.poliedroeducacao.com.br/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

<sup>27</sup> POLIEDRO, **[Quem Somos]**. São José dos Campos: POLIEDRO, [20-?]. Disponível em: <https://www.poliedroeducacao.com.br/quem-somos.php>. Acesso em: 08 jan. 2021.

sistemas está baseado principalmente pelos seus resultados em avaliações externas de caráter competitivo.

## 2.4 OS PRODUTOS E SERVIÇOS OFERECIDOS

A palavra apostila pode possuir alguns significados distintos. De acordo com o dicionário Novo Aurélio século XXI, por exemplo, apostila é:

1. Aditamento ou correção marginal ou interlinear de um texto. 2. Nota suplementar a um diploma oficial. 3. Recomendação à margem de um documento: escritura, requerimento, petição etc. 4. Acréscimo ao fim de uma carta. **5. Pontos ou matérias de aulas publicados para uso de alunos.** (FERREIRA, 1999, p. 170, grifo nosso)

Ainda assim, considerando os objetivos e características desse trabalho, a definição de apostila adotada foi a de Pieroni (1998), que afirma que apostilas são materiais em que:

O conteúdo curricular das disciplinas encontra-se dividido e organizado em um número determinado de aulas que coincidem com a programação mensal prevista que impõe às unidades franqueadas o número necessário de aulas de cada disciplina em cada série para que a aplicação do material seja correta e não atrase. O esquema das aulas presentes nas apostilas-caderno contém uma parte teórica, geralmente textos básicos explicativos, espaço para anotações dos alunos, uma série de exercícios e um conjunto de tarefas mínimas e complementares. (PIERONI, 1998, p. 67)

Dessa forma, as apostilas, neste trabalho, são vistas como um material didático consumível (é feito para ser preenchido) que fragmenta o conteúdo de um determinado componente curricular em várias unidades ao longo do ano letivo e estão associadas a um cronograma que deve ser cumprido. Algumas delas podem ser mais tradicionais, se resumindo a textos com conteúdo e listas de exercícios, enquanto outras, podem ser mais modernas, com códigos de resposta rápida (*QR codes*), *links*, versões virtuais, entre outros atrativos para o consumidor pós-moderno (BEGO; TERRAZZAN, 2015).

Sendo um material pedagógico para acesso ao conteúdo a ser estudado, as apostilas têm algumas semelhanças com os livros didáticos. De acordo com Amorim (2008), podem se levantar as seguintes semelhanças: ambos pertencem à literatura didática; apresentam influência política; são fonte de interesses econômicos das editoras; possuem limitações nos conteúdos; existe certa imposição da escola no uso desses materiais didáticos pelos professores e/ou estudantes; podem ser utilizados como única fonte de informação em sala de

aula além do professor; e privilegiam a memorização dos conteúdos considerados úteis.

Ainda assim, de acordo com o mesmo autor, eles também possuem diferenças importantes. São elas: o livro didático evoluiu associado às escolas públicas, enquanto as apostilas nasceram vinculadas à rede privada; as apostilas costumam ser renovadas com maior frequência, ter menor número de páginas e contemplar o conteúdo de um período menor (geralmente bimestres), enquanto os livros têm uma frequência de atualização menor e tendem a apresentar o conteúdo de um ano letivo ou mais; a maior fragmentação e estruturação do conteúdo nas apostilas induz o professor a acompanhar o conteúdo nela presente, diminuindo a necessidade de planejamento.

Outra diferença importante, como salientado por Siqueira (2018), é o caráter consumível das apostilas. Elas costumam ser produzidas para serem utilizadas e preenchidas em sala, induzindo a um uso maior do material e a um aumento de custos, visto que não permitem sua reutilização e obrigam os consumidores a comprarem materiais novos todos os anos. Ainda que haja livros didáticos com essa característica, o mais comum é que eles sejam reutilizáveis, podendo, inclusive, ser revendidos ao final do ano didático (assim, a família que vende recupera parte do investimento e o estudante que compra consegue adquirir o material por um valor menor). No caso dos livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), já se prevê a reutilização dos mesmos livros didáticos durante três anos consecutivos nas escolas públicas.

Mesmo que muito se discuta atualmente sobre doutrinação em sala de aula, é importante destacar que não existe ensino neutro, pois todo discurso já nasce carregado de ideologia, seja numa fala cotidiana, seja na opção pelo silêncio (ORLANDI, 2012). Sendo produções humanas que visam ao lucro, tanto os livros didáticos quanto os sistemas apostilados são produtos submetidos à lógica do mercado e, conseqüentemente, tendem a propagar um discurso alinhado com os interesses das empresas privadas que os produzem. Dessa forma, os materiais pedagógicos costumam atuar como ferramentas, geralmente das classes dominantes, de produção e reprodução de ideologias, direcionando o que estudar, para que estudar, quem deve estudar e como estudar. Ainda assim, enquanto parte do PNLD, os livros didáticos precisam se adequar às normas impostas pelo Estado, o que influencia na construção de certos discursos

socialmente aceitos, visto que são exigidas ideias como o respeito aos direitos humanos e às diferenças, a preocupação com a natureza, entre outros. Os materiais dos sistemas de ensino privado, por sua vez, não são submetidos a uma avaliação do Estado, o que lhes dá maior liberdade na construção do seu discurso pedagógico. Além disso, se, por um lado, os livros didáticos parecem se apresentar apenas como fonte de informação a ser explorada em sala de aula, por outro, os SAEs são vendidos na forma de *kits* que costumam interferir de maneira mais abrangente no trabalho dentro das escolas. Como afirma Adrião *et al.* (2009, p. 811):

As instituições privadas que oferecem os sistemas de ensino, com algumas exceções e variações, tendem não só a determinar os conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, mas também os tempos de trabalho, as rotinas e a metodologia de ensino. Também a assessoria prestada, com variações de regularidade e de práticas, atua monitorando a implementação do material comprado pela municipalidade.

Dessa maneira, enquanto materiais didáticos, as apostilas e os livros assumem uma posição especial de apresentação do conhecimento historicamente construído, mas, também, por serem produtos advindos de empresas privadas, estão permeados por discursos alinhados à lógica capitalista e à ideologia dominante. Ainda assim, ao contrário dos livros didáticos, as apostilas têm se difundido nas escolas públicas sem uma análise criteriosa dos seus conteúdos como a do PNLD, facilitando a construção, dentro da sala de aula, de um discurso que serve aos interesses dessas empresas. Ademais, as apostilas vêm acompanhadas de toda uma organização escolar definida pelo SAE, influenciando ainda mais naquilo que deve e não deve ser trabalhado em sala de aula.

## 2.5 BENEFÍCIOS DOS SISTEMAS: FATO OU PROPAGANDA?

Ao investigar os motivos que levaram a essa crença na qualidade dos sistemas, pesquisas como as apresentadas em Adrião *et al.* (2009; 2012), Nascimento (2012), Bego (2017), entre outras, indicam os seguintes aspectos: a homogeneização dos currículos no município por meio da adoção de um SAEs padroniza as escolas, diminuindo desigualdades no ensino e facilitando o intercâmbio de estudantes entre elas; a estrutura curricular pronta dos sistemas facilita o trabalho dos docentes menos preparados ou sobrecarregados; diferente

dos livros didáticos, as apostilas são consumíveis, ou seja, pertencem aos estudantes e podem ser levadas para casa; sendo de origem privada, os materiais da rede pública passariam a ser semelhantes aos das escolas privadas, consideradas de qualidade; os sistemas fornecem cursos para capacitação dos professores; os sistemas assessoram a gestão escolar na busca de melhores resultados.

Ainda que a realidade das escolas privadas seja diferente, as razões que levam à adoção de um SAE são semelhantes. A organização curricular bem estruturada, o fornecimento de materiais e avaliações prontos, o auxílio da empresa à gestão da escola e a crença na qualidade dos materiais são os motivos mais destacados pelos professores e gestores de escolas privadas em pesquisas como as de Dantas e Almeida (2014), Cardoso (2015) e Silva (2016).

Por mais que a padronização do currículo escolar possa, de fato, facilitar o processo de mudança de escola para os estudantes e garantir que todos tenham acesso ao mesmo conjunto de informações, ela também possui alguns pontos a serem questionados. Primeiro, ela vai de encontro ao Art. 3º da LDB que afirma que o ensino deve seguir determinados princípios, como a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a valorização do profissional da educação escolar. Dessa forma, as escolas e professores deveriam ter autonomia para construir coletivamente a educação local e adotarem a concepção pedagógica que lhes parecer mais adequada para o seu contexto.

Ao defender a padronização, esse argumento vai de encontro à pluralidade e emite o discurso de que existe apenas uma forma correta de ensinar e um conjunto fechado de conhecimentos adequados a serem transmitidos aos estudantes, retirando dos profissionais das escolas a escolha do caminho a ser seguido em suas realidades. Além disso, ela só se sustenta numa visão transmissiva de educação, na qual se acredita que todo o conteúdo já deve vir pré-definido e deve ser “vencido” até o final do período letivo, independentemente dos conhecimentos prévios e dos interesses e dos contextos dos estudantes.

Outra consequência desse pensamento é que, se o conteúdo a ser trabalhado já vem pronto e fechado, o professor passa a ser apenas um técnico que aplica aquilo preconizado por terceiros, se opondo ao princípio de



valorização do profissional da educação escolar. Por fim, os argumentos em defesa da padronização esquecem que é justamente a diversidade e a pluralidade que tornam a cultura humana tão rica, complexa e interessante, garantindo que não nos tornemos massas alienadas que pensam da mesma forma.

Quanto à facilitação do trabalho docente, o argumento é parcialmente verdadeiro, visto que, quando questionados, grande parcela dos professores se diz satisfeita com a adoção dos SAEs e percebe que seu trabalho foi facilitado (AMORIM, 2015; SILVA; LEITE, 2015). Ainda assim, cabe uma reflexão sobre os motivos dessa facilitação.

No contexto de uso de um SAE, as apostilas já trazem o conteúdo que deve ser abordado em um período letivo, geralmente nos bimestres, inclusive com sugestões de como conduzir as aulas. Desse modo, o professor disposto a seguir o material não precisa mais se preocupar com o planejamento das suas aulas e com a definição do que será trabalhado. Em alguns casos, o professor não necessita nem refletir sobre a avaliação dos seus alunos, visto que ela também já vem pronta do sistema na forma de uma prova. Basicamente, o docente passa a exercer uma profissão técnica, sem reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico, devendo apenas seguir as instruções e diretrizes dadas pelos especialistas da empresa.

É evidente que exercer essa função se torna muito mais fácil e cômodo do que construir um fazer pedagógico com autoria e criticidade, mas, ao mesmo tempo, deturpa a visão da carreira docente, desvalorizando-a ainda mais, e impede uma educação dialogada entre professor e estudantes levando em consideração suas realidades, seus conhecimentos e seus interesses. Pensando nisso, ao invés de se investir recursos comprando manuais de ensino de empresas privadas a serem seguidos pelos professores, o investimento em uma melhor formação desses profissionais, em um maior reconhecimento financeiro pela sua atividade e em um incentivo à produção própria de materiais poderia ter um potencial muito maior de melhoria da qualidade da educação. Professores mais capacitados e valorizados (inclusive financeiramente) não precisariam assumir uma carga horária tão alta para garantir uma renda mínima e, provavelmente, compreenderiam que sua profissão não se resume a seguir um material pronto e imposto que visa a transmitir um conhecimento fechado aos

estudantes, mas sim implica em todo um processo de planejamento e diálogo com os alunos na definição dos assuntos que serão trabalhados em sala de aula.

O terceiro argumento apresentado anteriormente diz respeito ao fato de as apostilas serem, diferentemente dos livros didáticos, consumíveis e propriedade dos alunos. De fato, os livros didáticos que chegam às escolas por meio do PNLD não são destinados diretamente aos estudantes, mas, sim, são propriedade da escola, que, por sua vez, disponibiliza-os para os alunos utilizarem dentro dela. Isso ocorre, porque os mesmos livros didáticos são utilizados durante três anos, de forma que os estudantes mais novos vão passando para o ano seguinte e reutilizando os mesmos livros usados pelos alunos dos anos anteriores.

Ao adotar essa estratégia, o governo garante acesso ao livro didático na escola, sem precisar gastar com a compra anual de um livro para cada aluno, gerando uma grande economia de recursos financeiros. Por outro lado, quando as prefeituras pagam pelo SAE, todos os estudantes recebem a sua apostila individual, permitindo que eles escrevam nelas livremente e as levem para casa. Pensando nisso, as apostilas parecem facilitar o processo de aprendizagem mais do que os livros didáticos do PNLD, visto estarem sempre disponíveis para todos os estudantes. Ainda assim, se por um lado os livros didáticos selecionados pelo PNLD passam por uma rigorosa avaliação prévia de qualidade, por outro, as apostilas dos sistemas de ensino não precisam ser submetidas a nenhuma avaliação de qualidade *a priori*, podendo apresentar não só problemas conceituais, mas, também, discursos e representações incompatíveis com as normas educacionais vigentes.

Considerando os prós e contras, recomenda-se uma revisão do programa pela esfera pública com o intuito de reavaliar a possibilidade de: a) investir no desenvolvimento de bibliotecas robustas nas escolas (criando ou ampliando as existentes) que pudessem ser utilizadas pela comunidade mesmo após a conclusão dos estudos formais; b) e/ou fornecer materiais pedagógicos que pudessem não só ser utilizados pelos estudantes na escola, mas que pertencessem aos alunos para os levar para casa e continuar com eles após a conclusão dos seus estudos na escola. Não há dúvidas de que tal possibilidade acarretaria custos financeiros, mas o acesso a boas bibliotecas ou a possibilidade de ter materiais didáticos em casa financiados pelo governo

poderiam ser umas das poucas chances de muitos estudantes da escola pública continuarem conseguindo acessar determinados conhecimentos historicamente construídos em sua posterior preparação para tentar ingressar no ensino superior ou na sua formação intelectual em geral.

Outro problema frequente nos primeiros contratos é que a maioria das escolas municipais que adotavam um SAE também participava do PNLD, de forma que recebia tanto os livros didáticos do governo federal quanto as apostilas que eram de fato utilizadas, acarretando um duplo custo para os cofres públicos. De acordo com Galzerano (2016a), foi só em 2011 que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) regulamentou que só seriam atendidas as redes de ensino que assinassem um termo de adesão ao PNLD, declarando, entre outros aspectos, que não adotariam concomitantemente um sistema privado de ensino.

Com relação ao último argumento, por mais que os sistemas fossem contratados sob a alegação de equiparar a qualidade das redes privada e pública, alguns autores, como Adrião *et al.* (2009; 2012), percebem que os materiais pedagógicos e os serviços fornecidos pelas empresas para as escolas públicas não eram os mesmos que circulavam nas escolas privadas. Além disso, identificam-se diferenças não só nas apostilas de conteúdo, mas também nos portais virtuais, no apoio ao *marketing*, no atendimento ao cliente e nas assessorias pedagógica, financeira, jurídica e administrativa (ABREU, 2016). Alguns grupos empresariais inclusive criaram sistemas diferentes para atender o mercado privado e a rede pública. Como exemplos, pode-se citar o sistema NAME do grupo Pearson, o SOME do grupo Objetivo e o SABE do grupo Positivo. Para Adrião *et al.* (2009), a oferta de um material de menor qualidade às escolas públicas é uma estratégia necessária às empresas, pois se a educação pública realmente alcançasse o mesmo nível da privada, haveria um relativo êxodo de matrículas para o setor público gratuito. Assim, indiretamente as empresas selecionam aquilo que deve ser ensinado nas escolas públicas e aquilo que deve ser ensinado na rede privada.

Por fim, deve-se ressaltar que, mais do que uma mera parceria entre poder público e empresas privadas, a adoção de SAEs da rede privada na educação pública implica na transferência de responsabilidades e deveres do Estado para a esfera privada. O pacote de serviços oferecidos pelos sistemas

são atividades geralmente exercidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas, tais como: definição da estrutura curricular; acompanhamento das atividades dos professores; formação continuada ao corpo docente; produção e distribuição dos materiais didáticos; avaliações externas e internas; entre outras. Assim sendo, o mercado passa a controlar aquilo que chega nas salas de aulas, se encarrega da formação continuada dos professores por meio dos seus cursos e orientações e influencia em toda gestão escolar devido às concepções de educação implícitas no sistema (ADRIÃO *et al.*, 2009).

Nesta seção, foram abordados aspectos históricos da educação brasileira e do desenvolvimento dos SAEs, assim como uma descrição das principais empresas atuantes no país, das características desses sistemas e das principais falácias envolvidas no seu discurso de qualidade. Ainda que muitos dos problemas desses sistemas já tenham sido levantados ao longo do texto, julga-se ainda haver espaço para análises mais detalhadas de determinadas influências dos SAEs no processo educacional. Como o intuito deste trabalho é analisar a influência dos sistemas na autonomia docente, a próxima seção apresenta algumas considerações importante sobre a teoria de José Contreras, autor escolhido para auxiliar a pensar o exercício da autonomia profissional dos professores.

### 3 JOSÉ CONTRERAS E A AUTONOMIA DOCENTE

A autonomia docente é uma ideia frequentemente defendida no discurso pedagógico dos últimos anos, tendo em vista as constantes mudanças no papel do professor na sociedade contemporânea. Contudo, assim como qualquer posicionamento que alegue visar a uma *educação de qualidade*, a defesa da autonomia dos professores esconde diversos interesses e visões de mundo. Para Contreras (2012), por se tratar de um tema de grande importância, o termo autonomia docente passou a se tornar mais um *slogan* discursivo, mais uma palavra com aura, sendo utilizado de maneira leviana e sem um devido aprofundamento do seu significado. O abuso do *slogan*, entretanto, esconde um falso consenso que pode desgastar e esvaziar a palavra de seus significados, levando ao pouco interesse pelo aprofundamento sobre o assunto. Além disso, o autor destaca que o uso superficial da palavra pode acabar reforçando apenas um de seus sentidos, mais especificamente, aquele incentivado pelos que detêm o poder na estrutura social para exercer maior controle sobre os discursos.

Pensando nisso, para debater a autonomia docente nos SAEs, torna-se necessário discutir seus aspectos contraditórios e ambíguos, refletir sobre seus diferentes significados e resgatar, com o auxílio de Contreras (2012), aquele que melhor representa as aspirações educacionais defendidas neste trabalho.

#### 3.1 PROLETARIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE

Para Contreras (2012), a discussão da autonomia profissional do professor já começa em torno de sua própria condição de profissional. Longe de ser um tema neutro, a demanda pelo *status* profissional está permeada por disputas no campo ideológico e suas aspirações podem acabar conduzindo a uma série de armadilhas para os próprios professores. Desse modo, para compreender melhor essa reivindicação por qualidades profissionais, torna-se interessante refletir, primeiramente, sobre as perdas que os professores, enquanto categoria profissional, vêm sofrendo. Nesse sentido, há autores que entendem que os professores podem estar passando por um processo de proletarização (características e interesses se aproximando dos do

proletariado<sup>28</sup>), visto que o trabalho docente teria sofrido “uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre seu próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia.” (CONTRERAS, 2012, p. 37).

Sob uma ótica marxiana, considera-se que a lógica capitalista alcançou seu controle do processo produtivo ao subdividir o trabalho em processos cada vez mais simples, retirando dos operários a perspectiva global da produção e os afastando da compreensão do significado do seu trabalho. Assim, essa lógica de racionalização sobre o proletariado pode ser resumida nos seguintes conceitos-chave: separação entre concepção e execução; desqualificação (perda de conhecimentos e habilidades para compreender, planejar e agir sobre a produção); e perda de controle sobre seu próprio trabalho (tendo que se submeter ao controle do capital).

Com seu discurso de eficácia e neutralidade tecnológica, a lógica racionalizadora foi adotada pelo Estado e logo começou a influenciar o currículo escolar. O currículo passa a ser dividido em elementos mínimos de realização (os objetivos) e a escola se torna uma organização mais ampla com critérios de sequência e hierarquização. Assim sendo, os professores passam a fazer parte de uma instituição muito mais burocratizada e com substancial controle sobre sua prática. Seu processo de desqualificação é camuflado por outras formas de qualificação, como a exigência do domínio do conteúdo e das técnicas didáticas adequadas ao trabalho pedagógico. A burocratização gera a necessidade de cumprir com uma série de outros deveres além do trabalho em sala de aula, gerando uma intensificação do trabalho. Sob a pressão do aumento de demandas, as soluções construídas pelos especialistas se tornam especialmente atraentes, pois se constituem em atalhos que permitem economizar tempo e esforço. Dessa forma, a intensificação do trabalho cria uma lógica de dependência externa e limita a autonomia dos professores (CONTRERAS, 2012).

Nesse sentido, é interessante notar que:

---

<sup>28</sup> Com isso, quer-se dizer que a função docente estaria passando por um processo de desmonte, fragmentação e alienação do seu próprio trabalho semelhante ao ocorrido pelos trabalhadores na indústria.

O exercício do controle sobre as tarefas do professor é mais eficaz na medida em que este assume como inevitável sua dependência com respeito a decisões externas em relação ao reconhecimento de autoridades legítimas que exercem o controle burocrático e hierárquico, e ao reconhecimento do saber legitimado que não lhe corresponde, mas que pertence ao campo do saber científico e acadêmico. Ao renunciar à sua autonomia como docente, aceita a perda de controle sobre seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo. (CONTRERAS, 2012, p. 43)

Não obstante, como salienta Contreras (2012), o processo de proletarização dos professores parece ter características diferentes das dos trabalhadores industriais. Para o autor, é interessante separar a proletarização em duas vertentes: a proletarização tecnológica (perda de controle sobre as decisões técnicas do trabalho) e a proletarização ideológica (perda de controle sobre os objetivos morais e propósitos sociais do seu trabalho). Dessa forma, o autor argumenta que, ainda que tenham perdido o controle sobre o sentido moral e ideológico do seu trabalho, os professores mantiveram controle sobre os aspectos técnicos da sua prática. Em seu entender, a permanência de qualidades técnicas e conhecimentos ligados ao campo científico ajudou a manter um certo prestígio e *status* profissionais, amenizando os movimentos de resistência ao controle sofrido e gerando “reações acomodísticas”. Dentre essas reações, destacam-se a dessensibilização ideológica (não reconhecimento da importância da perda de controle sofrida) e a cooptação ideológica (adequação aos fins e objetivos morais da organização). Assim, os professores não só seriam vítimas do seu processo de proletarização, mas, muitas vezes, seus sustentadores.

Nas palavras de Contreras (2012, p. 56):

Há processos de controle ideológico sobre os professores que podem ficar encobertos por um aumento de sofisticação técnica e pela aparência de uma maior qualificação profissional. **Um determinado resgate de habilidades e decisões profissionais pode se transformar em uma forma mais sutil de controle ideológico.** (grifo nosso)

Ainda assim, como salienta Contreras (2012), o caráter contraditório do capitalismo implica numa necessidade de legitimação do controle exercido, forçando o Estado a flexibilizar determinados aspectos do sistema e abrir espaço para a resistência. Com esse pequeno espaço e percebendo seus interesses prejudicados, os agentes sociais têm constantemente lutado por melhorias

profissionais, gerando uma dinâmica contínua de novos mecanismos de controle mais sutis, mas nem por isso menos eficazes.

De acordo com Contreras (2012), uma das possíveis estratégias de resistência à proletarização seria a reivindicação do *status* de profissionais. Querendo se diferenciar socialmente da classe trabalhadora, os professores teriam buscado no discurso do profissionalismo a possibilidade de definir habilidades especializadas baseadas no conhecimento científico e em processos “racionais”. Para essa ambição, o controle técnico racionalizado pareceu dar aos professores um *status* mais rebuscado que o proletário. Dessa forma, a construção ideológica do profissionalismo seria uma reação defensiva dos professores frente a um trabalho cada vez mais alienado. Alguns teóricos, contudo, acreditam que essa reivindicação, às vezes, funcionou de forma contrária, camuflando ideologicamente a proletarização.

Na sua tentativa de legitimar e manter privilégios e reconhecimento profissionais, diferentes grupos desenvolvem mecanismos e recorrem ao Estado para impedir o acesso de outros profissionais na sua área. Essa estratégia de legitimação, contudo, supõe a exclusividade de um único e legítimo conhecimento especializado capaz de resolver os problemas do campo, despolitizando a profissão e os conflitos. Nessa perspectiva, os problemas profissionais da área se tornam exclusividade dos especialistas que, legitimados pelo discurso científico, tentam definir o que é o bom exercício da profissão. Assim, na educação, a ideologia do profissionalismo teria dissolvido os problemas sociais e morais em problemas técnicos, individuais e de atitudes. Além disso, geralmente, o especialista detentor do conhecimento científico legítimo da área não é o professor da educação básica, mas os professores e pesquisadores universitários. Essa hierarquia coloca os professores em uma relação de dependência na qual se percebem destituídos da capacidade de contribuir com o desenvolvimento do saber específico do grupo (CONTRERAS, 2012).

Isto posto, o discurso do profissionalismo promete maior reconhecimento profissional, mas, também, traz consigo armadilhas sutis que acabam prejudicando os interesses dos próprios professores. Uma delas é a implementação de reformas administrativas e trabalhistas que, por um lado, parecem dar maior reconhecimento e responsabilidades aos professores, mas,



por outro, apelam justamente a essa responsabilidade profissional para induzir os professores a aceitarem condições de trabalho inadequadas e remuneração insuficiente. Em uma profissão tão importante como a do professor, como ser negligente com as demandas das responsabilidades profissionais? Como argumenta Contreras (2012, p. 74), “a participação se constrói como um requisito do profissionalismo responsável, de modo que, não colaborar seria uma falta de profissionalismo.”.

Outra armadilha é o apelo ao profissionalismo dos professores para colaborarem entre si e participarem das propostas de desenvolvimento profissional fornecidas nos locais de trabalho. Apelando à responsabilidade profissional e aos conhecimentos científicos legítimos, incentiva-se a evolução do professor, mas mantém esse desenvolvimento limitado à estrutura curricular definida pelo Estado e aos processos burocráticos estabelecidos *a priori*. Busca-se promover a colaboração e a evolução, porém sem ceder espaço para a discussão dos limites da própria atuação profissional. Desse modo, “a administração define o âmbito curricular, fixa os procedimentos de colaboração e atuação nos centros, organiza a sequência de ação e prestação de contas, e os docentes desenvolvem profissionalmente o trabalho.” (CONTRERAS, 2012, p. 74).

Dessa forma, a concessão de responsabilidades profissionais e o incentivo à participação, à colaboração e ao desenvolvimento profissional transmitem a ideia de flexibilidade e de capacidade de intervenção por parte dos professores, quando, na verdade, os aspectos mais fundamentais e morais do seu trabalho continuam fixos e definidos de antemão por especialistas e pelo Estado. Nesse sentido, Contreras (2012, p. 74) percebe que essa autonomia parcial cumpre o papel de legitimar o controle e evitar estratégias de resistência:

O profissionalismo e a autonomia parcial permitem que os professores coloquem suas energias a serviço dessas funções, **sentindo-se recompensados pela capacidade de intervenção que lhes é reconhecida, mas sem perceber os limites que lhes são impostos para sua intervenção. Passa-se da imposição à participação, de um ‘currículo fechado’ como mandato a um ‘currículo aberto’ como guia interpretável**, da obediência à autonomia profissional e do treinamento ao desenvolvimento profissional. **Mas tudo isso ocorre sob esquemas e estruturas de racionalização que não podem ser abandonados, com sistemas de controle de resultados perfeitamente delimitados e definidos**, com formas de dar alento ao trabalho de colaboração nos centros que ‘incorporam o professor e sua lealdade a propósitos e estruturas burocraticamente determinados em

outro lugar', e considerando-se apenas como relevantes aquelas necessidades de desenvolvimento profissional 'que se encaixam nas metas nacionais e nos objetivos organizacionais'. (grifo nosso)

Assim, Contreras (2012) defende que a reivindicação de autonomia do profissionalismo acaba se sustentando apenas como uma defesa contra a intrusão da comunidade ligada à escola (estudantes e familiares), mas não contra os empregadores e o Estado. O profissionalismo, portanto, espera um profissional capaz de colaborar com a administração e sustenta seu desejo de autonomia ao isolá-lo da comunidade social.

Pensar a autonomia docente como não intromissão externa, entretanto, é ignorar que a educação só faz sentido e só se legitima por servir aos interesses da comunidade. Excluí-la do processo de construção da educação seria, então, sugerir a submissão de toda a sociedade frente às decisões educacionais de uma suposta elite intelectual capaz de educar "do jeito certo". Pensando nisso, Contreras (2012, p. 77) acredita ser necessário ressituar o significado de autonomia desconectado do discurso do profissionalismo, definindo-a "como qualidade educativa, e não como qualidade profissional, do trabalho docente.". Assim, o debate sobre a autonomia docente se volta mais para o que o trabalho do professor tem de educativo do que tem de profissional.

Contudo, a busca pela profissionalização não precisa ser interpretada como um autoengano, como uma estratégia para melhoria do *status*, como um isolamento, ou como uma forma de controle sobre os professores. Pode ser uma tentativa social de construir uma qualificação para um serviço à comunidade. Desse modo, para evitar os sentidos negativos que o termo profissionalismo pode despertar, Contreras (2012, p. 82) opta por pensar nessa busca como uma busca pela profissionalidade, ou seja, pelas "qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo.". Nessa perspectiva, a profissionalidade não se refere só à descrição do desempenho do trabalho pedagógico, mas, também, à expressão dos valores e pretensões do ato educativo.

Com isso em mente, Contreras (2012) propõe que a profissionalidade pode ser dividida em três dimensões: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Para o autor, como o ato educativo exerce influência sobre os estudantes e se espera que esteja alinhado com aquilo que se considera valioso e desejável socialmente, o professor acaba se

tornando moralmente responsável pela sua prática. Essa obrigação moral, entretanto, exige autonomia do ato educativo, pois não é possível se responsabilizar moralmente pela prática quando essa está moldada por valores e sentidos impostos. Porém, se o professor não pode atuar com valores impostos, tampouco deveria se isolar e pensar apenas nos seus próprios valores e interesses. A educação não é um problema apenas de sua vida privada, mas, sim, uma construção coletiva e política que exige do docente o compromisso de dialogar com a comunidade em busca da constante reflexão sobre os valores educacionais. Por fim, a profissão docente, como qualquer outra, requer o domínio de determinados conhecimentos, técnicas e habilidades, mas não só isso. Para Contreras (2012), a complexidade do fenômeno educacional é incoerente com a ideia de que se possa definir um conhecimento profissional docente bem delimitado e organizado. Nesse sentido, a competência profissional não se resume apenas às informações e habilidades que dominadas para se formar professor, mas, também, envolve o conhecimento construído na própria prática, a compreensão das estruturas sociais que condicionam seu trabalho e a capacidade de nelas intervir.

### 3.2 A AUTONOMIA NOS DIFERENTES MODELOS DE PROFESSOR

Levando em consideração os argumentos de Contreras (2012) apresentados na subseção anterior, percebe-se que a busca pela condição de profissional docente é complexa e delicada, pois esconde diferentes visões do que é ser professor e do que é educação. Pensando nisso, torna-se interessante e essencial esmiuçar algumas dessas diferentes visões e o que a ideia de autonomia profissional poderia significar em cada uma delas. Para tal, Contreras (2012) se vale de três modelos diferentes de professor: o professor como profissional técnico, o professor como profissional reflexivo e o professor como intelectual crítico.

O primeiro modelo, do professor como profissional técnico, está muito vinculado à perspectiva tecnicista e instrumental da educação. Sob essa perspectiva, a prática educacional é vista como um conjunto de eventos causais que podem ser previstos com antecedência e resolvidos por meio da aplicação correta de técnicas “cientificamente” construídas. Assim, o conhecimento científico seria capaz de encontrar meios mais eficientes para a realização dos

processos e práticas profissionais, de forma que as soluções construídas pelos especialistas da área deveriam servir de referência para o trabalho do profissional.

Com essa visão positivista e simplista de perceber a realidade, a educação de viés tecnicista estabelece uma relação hierárquica e de subordinação entre o conhecimento teórico científico e a prática profissional, entre o pesquisador especialista e o professor que aplica as técnicas didáticas (validadas cientificamente) para ensinar os conteúdos (também legitimados cientificamente). Considera-se que o planejamento do processo pode ser desenvolvido por especialistas que definem o que deve ser feito e os resultados esperados, tornando o professor apenas um profissional técnico responsável por aplicar aquilo que lhe foi passado. Nesse sentido, o professor é destituído das ferramentas e da responsabilidade de definir seus objetivos ou seus métodos de ensino, sendo apenas responsável pela aplicação das técnicas científicas para alcançar os objetivos fixados externamente. Dessa forma, o processo educacional na racionalidade técnica assume uma perspectiva produtivista na qual o conhecimento relevante é apenas aquele capaz de conduzir o processo de maneira eficiente até os objetivos já determinados *a priori* pelos especialistas. Sendo o trabalho previsível, não é necessário possuir um trabalhador capacitado para lidar com incertezas. Elementos como criatividade, improvisação, intuição, ou qualquer aspecto que não possa ser inserido em uma perspectiva “racional” são considerados de pouca importância, pois não permitem uma condução objetiva e previsível da prática. Nas palavras de Contreras (2012, p. 113):

O docente técnico é o que assume a função da aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista. Não faz parte de seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas tão somente seu cumprimento de forma eficaz.

Assim sendo, o professor como profissional técnico exerce uma função despolitizada, deixando de questionar os fins e objetivos de seu próprio trabalho e se contentando em realizá-lo da forma mais eficiente possível. A legitimidade do conhecimento científico dos conteúdos e técnicas lhe passa segurança, levando-o a seguir as propostas que lhe são impostas como se fossem as únicas possíveis. Ainda assim, para o professor técnico, não se trata de obedecer a processos que lhe foram impostos, mas, sim, de seguir o currículo e métodos

definidos por especialistas acreditando que é a atitude mais profissional a se fazer, ou seja, crendo que está qualificando seu trabalho ao adotar critérios “científicos”. Ao se identificar com os objetivos e métodos decididos externamente pelo seu caráter “científico” e “racional”, o profissional técnico passaria a viver em uma ilusão de autonomia, pois, vendo esses objetivos como seus, ele não percebe as limitações que lhe são impostas. Essa autonomia ilusória, assim, acaba sendo mais uma armadilha que leva o professor a se acomodar frente ao controle exercido sobre sua prática (CONTRERAS, 2012).

Isto posto, Contreras (2012, p. 117) preconiza que esse modelo revela uma “incapacidade para resolver e tratar tudo que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível”. Com isso, todos elementos do fazer docente que envolvem a incerteza, o imprevisto e as situações de conflito passam a ser ignorados. Para superar estes problemas, Contreras dialoga com ideias de outros autores, como Donald Schön, Lawrence Stenhouse, Jane Elliot, Aristóteles, entre outros, com o intuito de apresentar o modelo de professor como profissional reflexivo.

De acordo com Contreras (2012), Schön (1983<sup>29</sup> apud CONTRERAS, 2012) defende que os profissionais constroem muito conhecimento tácito, implícito, de forma espontânea durante suas atividades do dia a dia, de forma que o conhecimento profissional não precederia à ação, mas estaria, também, nela (o que ele chama de conhecimento na ação). Além disso, se o profissional estiver aberto à reflexão e à construção de novas perspectivas sobre sua prática, quando confrontado com situações novas e imprevisíveis (reflexão na ação), ele irá aos poucos identificando repetições e construindo um maior repertório de conhecimentos profissionais. Desse modo, o indivíduo alinhado à teoria de Schön se torna um pesquisador do próprio exercício profissional, rompendo com a subordinação da prática para com a pesquisa que se faz presente no profissional técnico. A prática reflexiva, portanto, não se adapta a contextos burocratizados e controladores, nos quais os fins e objetivos já se encontram definidos sem levar em consideração os problemas concretos do cotidiano do profissional. É durante a prática e a reflexão sobre ela que o profissional é capaz

---

<sup>29</sup> SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. Londres: Temple Smith, 1983.

de ampliar sua compreensão sobre seus compromissos de trabalho e sobre a estrutura em que está inserido para, então, construir seus valores e objetivos profissionais. Nesse sentido, os objetivos e valores não podem ser dados *a priori*, pois se desenvolvem e são alcançados justamente ao longo da própria ação profissional (que não se limita à sala de aula). Pensando nisso, a atuação do profissional reflexivo se assemelharia ao do artista, visto que, assim como a arte, ela se desenvolve no seu próprio exercício e não pela existência de um resultado esperado *a priori* que apenas se materializa com a prática. Portanto, “[...] é ao mesmo tempo a manifestação e a busca, a experimentação e a conquista, a obra em si e os valores mediante ela se realizam e se tornam presentes.” (CONTRERAS, 2012, p. 125).

Enquanto Schön desenvolveu sua teoria para profissionais de uma maneira mais geral, Stenhouse (1987<sup>30</sup> apud CONTRERAS, 2012) elaborou suas ideias pensando especificamente no professor como pesquisador. De forma semelhante à teoria de Schön, Contreras (2012) percebe que Stenhouse também se vale da metáfora do artista, visto acreditar que a educação implica na expressão de valores e desejos que se realizam no próprio ato educativo. Nesse sentido, suas ideias iriam de encontro à racionalidade técnica e ao modelo de educação por objetivos, já que estes definem de antemão os fins do trabalho docente e, assim, limitam sua capacidade de reflexão e experimentação. Dessa forma, o professor pesquisador deveria guiar sua prática por seus próprios critérios implícitos de valor e princípios educativos, e não por objetivos fixos pré-determinados. Ainda assim, de acordo com Contreras (2012), a maneira de experimentação e pesquisa da prática proposta por Stenhouse guarda uma diferença significativa da proposta de Schön. Para Schön, é a própria prática e suas dificuldades que geram inquietação e necessidade de reflexão para a construção de novos conhecimentos profissionais. Stenhouse, por outro lado, acreditaria que são as propostas educacionais (currículos, materiais, métodos, entre outros) construídas anterior e exteriormente à prática que deveriam ser experimentadas e analisadas com o intuito de se refletir sobre sua validade em cada caso. Levando em consideração que essa visão de Stenhouse ainda vê a pesquisa e a reflexão guiadas por teorias externas à prática, Contreras (2012)

---

<sup>30</sup> STENHOUSE, L. La investigación como base de la enseñanza. Madri: Morata, 1987.

defende que a concepção de professor como pesquisador, enquanto prática reflexiva, teria sido mais bem formulada por Elliot (1990<sup>31</sup> apud CONTRERAS, 2012). Para ela, de acordo com Contreras (2012), o fazer pedagógico não se guiaria por formulações objetivas e prévias, mas, sim, por princípios práticos derivados do que se considera educativo e que se materializariam em formas concretas na atuação. Além disso, Contreras (2012) afirma que ela propõe uma visão dialética entre conhecimento e prática, visto defender que, assim como a prática se desenvolve a partir da teoria, a teoria também se desenvolve a partir da prática.

Nesse sentido, Contreras (2012) percebe uma grande semelhança entre as ideias de profissional reflexivo e o conceito de racionalidade prática de Aristóteles. Para Aristóteles, enquanto as atividades técnicas visam à produção e têm como resultado coisas diferentes delas próprias, as atividades práticas não buscam um produto final que resulte dela, pois os fins estão justamente no próprio processo de ação. Dessa forma, dialogando com Aristóteles, Contreras (2012) defende que a educação não deveria ser vista como uma atividade voltada à obtenção de produtos e resultados, mas, sim, à realização de qualidades intrínsecas ao processo educacional. Por isso, quando se consideram determinadas aspirações educativas, como os desejos por liberdade, igualdade, autonomia, justiça, entre outros, não se deveria pensar nelas como resultados finais a serem obtidos ao fim do processo, mas, sim, como princípios a serem vividos no próprio ato educativo.

Considerando o exposto até aqui, percebe-se que, enquanto o professor como profissional técnico precisa se guiar pelos fins, valores e técnicas que lhes são impostos pelas instituições e pelo Estado, o profissional reflexivo parece muito mais capaz de lidar com as incertezas e de construir seus próprios sentidos e valores para os processos educacionais aos quais está ativamente envolvido. Esse profissional, portanto, guia seu fazer pelos valores educativos individualmente assumidos, atrelando fortemente sua autonomia a uma responsabilidade moral individual na tomada de decisões. Sob essa perspectiva, ser autônomo é ter a liberdade de definir os objetivos educacionais adequados ao seu contexto e agir de acordo com eles sem se submeter a valores oriundos

---

<sup>31</sup> ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. Madri: Morata, 1990.

de outras instâncias. A autonomia do profissional reflexivo, assim, poderia ser vista como um reconhecimento da sua responsabilidade moral individual na construção dos valores educativos assumidos e materializados em sua prática. Nesse sentido, a educação não poderia ser delimitada por um único propósito construído *a priori*, mas seria uma construção plural e contextual que estaria em constante elaboração por todos os seus atores.

Contudo, pensar que cada professor pode, individualmente e de forma isolada, construir seus valores e objetivos educacionais a partir de sua própria reflexão é ignorar que a sociedade como um todo tem direito a participar do debate sobre aquilo que se considera valioso educacionalmente. Ademais, além de plural, a sociedade também é injusta e desigual, gerando a necessidade de pensar processos educacionais que pudessem contribuir com a superação dessas injustiças e desigualdades. Assim, Contreras (2012) acredita que o modelo de profissional reflexivo traz inúmeras contribuições, mas ainda não explicita determinados elementos que o autor percebe como essenciais para o processo educacional. Para ele, a reflexão sobre a prática, sozinha, dificilmente conseguiria alcançar uma compreensão mais crítica da estrutura social que a condiciona. Dessa forma, o modelo reflexivo propõe a reflexão, mas não apresenta um conteúdo específico que pudesse servir de referência para essa reflexão, ou seja, abre espaço para que cada profissional se comprometa com aquilo que considera valioso sem necessariamente levar em consideração o papel que a educação poderia ter para a superação do *status quo* (sem a defesa de um conteúdo que oriente a reflexão, nada impede o professor de construir valores alinhados à perpetuação das injustiças sociais).

Além disso, outro problema identificado por Contreras (2012) é que a ideia de professor reflexivo e pesquisador da própria prática também passou a ser utilizada de maneira superficial e distante dos significados originais propostos pelos autores apresentados. De acordo com ele, o uso indiscriminado do termo gerou até concepções tecnicistas de professor reflexivo, claramente cumprindo uma função de legitimação de práticas pedagógicas produtivistas. Nesse sentido, ele argumenta que a lógica de ensino instrumental identificou a forte aceitação do conceito entre os docentes e o explorou para causar a falsa impressão de poder de decisão e de intervenção, quando, na verdade, os



docentes continuam limitados aos objetivos e à estrutura imposta. Nas palavras de Contreras (2012, p. 152):

Visto que a consideração do ensino como prática reflexiva goza de grande aceitação no mundo acadêmico e gera uma visão positiva dos professores, a mentalidade instrumental e técnica do ensino encontrou uma nova forma de aceitação, escondendo seu tradicional estilo frio e impositivo sob a roupagem, mais cálida e pessoal, da linguagem da reflexão. O raciocínio técnico se apresenta como pensamento reflexivo e, com essa nova linguagem, se reconstróem os procedimentos técnicos lineares de solução de problemas. Isto permite que se reconheçam, de fato, habilidades aos docentes, mas sem terem conquistado uma capacidade maior de decisão e intervenção.

Outrossim, além de servir para camuflar o controle exercido, a defesa da reflexão individual do professor em propostas educacionais instrumentais ainda pode servir como estratégia de responsabilização do corpo docente pelas consequências do trabalho realizado. Havendo margem para reflexão, nem tudo está definido, de forma que eventuais problemas na prática pedagógica podem ser relacionados com a falta de competência profissional e não com a estrutura que a condiciona. Percebendo o aumento de responsabilidades e demandas, mas ainda pressionados numa lógica educacional voltada aos resultados, os professores, sobrecarregados, frequentemente reduzem seu foco de preocupação apenas para aqueles elementos mais palpáveis de sua atuação, como o uso de materiais ou a escolha dos métodos de ensino, abandonando o questionamento crítico da estrutura social que o condiciona e a resistência a ela.

Para superar esse problema e explicitar o compromisso político e social do professor com a transformação social, Contreras (2012) apresenta o modelo do professor como intelectual crítico. Esse modelo pressupõe um professor capaz de dialogar com a comunidade e refletir sobre a educação em um contexto que vai além de sua própria realidade, construindo, assim, valores coletivos para uma educação emancipatória comprometida com a igualdade e a justiça social.

Sob essa perspectiva, Contreras (2012) argumenta que Henry Giroux seria uma das principais referências quando se fala em professores enquanto intelectuais. Para Giroux (1990<sup>32</sup> apud CONTRERAS, 2012), de acordo com Contreras (2012), a profissão docente não se limitaria a compreender o contexto estritamente pedagógico, pois o professor deve, junto com os estudantes,

---

<sup>32</sup> GIROUX, H. A. **Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Barcelona/Madri: Paidós/MEC, 1990.

“desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola.” (CONTRERAS, 2012, p. 174). Dessa forma, os professores assumiriam uma postura de “autoridade emancipadora” e de “intelectuais transformadores”, desenvolvendo seu trabalho com vistas à formação de cidadãos ativos e críticos e à transformação social. Além disso, em seu processo de reflexão e construção do conhecimento, ele se envolve efetivamente na busca pela compreensão de como as práticas culturais, os valores ideológicos dominantes e as formas de organização social influenciam no seu trabalho e em todo o processo educativo.

Desse modo, o intelectual crítico, sendo um profissional consciente da estrutura social desigual e das distorções discursivas impostas pela ideologia dominante, compreende sua autonomia de forma emancipatória como a “liberação profissional e social das opressões” (CONTRERAS, 2012, p. 211). Além disso, não se trata de uma autonomia individual do professor em sala de aula, mas uma autonomia coletiva capaz de transformar as condições sociais e institucionais da educação. De acordo com Contreras (2012, p. 206):

Nesta perspectiva, a autonomia não estaria desligada desse último propósito político, porque a autonomia profissional dos professores, entendida como processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas.

Um importante problema, entretanto, das teorias críticas é a crença na capacidade do intelectual crítico de descobrir as distorções ideológicas que o alienavam e assumir uma posição privilegiada de compreensão da realidade. Aparentemente, supõe a possibilidade da construção de um pensamento racional e livre de distorções ideológicas que poderia assumir uma validade universal. Porém, essa base segura e sólida que permitiria uma visão objetiva da realidade social também está apoiada em determinados discursos e não em outros. Quem decide qual discurso é mais válido que o outro?

Considerando esse problema, Contreras (2012) defende que é necessário aceitar que todo conhecimento é parcial e problemático, de forma que a reflexão crítica não deveria buscar o consenso, mas, sim, o reconhecimento das diferenças. Para ele, contudo, o reconhecimento da diferença não pode se tornar indiferença e a dificuldade em estabelecer uma verdade última não pode significar o fim do sonho de construir acordos sociais em busca de horizontes

utópicos. Assim sendo, mesmo que a ideia de utopia tenha morrido enquanto possibilidade de consumação definitiva de um projeto que alcança seu ponto final na história, é preciso manter acesa a esperança de uma utopia enquanto princípio para autorreflexão e busca por uma sociedade mais justa.

Refletindo sobre os modelos apresentados, percebe-se que eles não se distinguem apenas na prática do professor em sala de aula, mas em toda uma visão da profissão que engloba desde os compromissos morais, responsabilidades e valores educativos, até as competências necessárias para o bom exercício da profissão. Assim, implicitamente, nesses modelos, estão diferentes visões de autonomia profissional para o docente. Essas dimensões da profissionalidade e as definições de autonomia para cada modelo estão resumidas no Quadro 2 apresentado por Contreras (2012, p. 211).

Quadro 2. A autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores.

		MODELOS DE PROFESSORES		
		Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR	<i>Obrigação moral</i>	Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos.	Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
	<i>Compromisso com a Comunidade</i>	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais.
	<i>Competência profissional</i>	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Participação na ação política transformadora.
<b>CONCEPÇÃO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL</b>		Autonomia como <i>status</i> . Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	Autonomia como responsabilidade moral individual. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização das pretensões educativas.	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Autonomia como processo coletivo dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Fonte: Adaptado de Contreras (2012, p. 211).

Pensando nas características e problemas envolvidos em cada um dos modelos apresentados na atual subseção, uma preocupação central para Contreras (2012, p. 206) é evitar a ideia de autonomia enquanto uma “busca pessoal insensível às diferenças que revelam injustiças, opressões e marginalizações [...]”. Para ele, não se pode renunciar ao compromisso com a emancipação e à perspectiva do intelectual crítico, ainda que o profissional deva ser capaz de reconhecer sua parcialidade e limites na maneira de compreender os outros. A partir dessa perspectiva, Contreras (2012, p. 206) defende que “a autonomia profissional perde seu sentido de autossuficiência para aproximar-se da solidariedade.”.

### 3.3 AUTONOMIA DOCENTE E SOLIDARIEDADE

Com base nas ideias já apresentadas, Contreras (2012, p. 210) argumenta que a autonomia precisa, no contexto da prática do ensino, “ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Por isso, pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição autoexplicativa”. Assim, a parte final de sua teoria se dedica a apresentar os elementos, ou as chaves, por meio dos quais o autor acredita que uma visão não simplista de autonomia deveria se embasar. São eles: autonomia como reivindicação trabalhista e exigência educativa; autonomia como qualidade da relação profissional; autonomia como distanciamento crítico; e autonomia como consciência da parcialidade.

Ainda que a busca por um *status* profissional possa esconder suas armadilhas, é necessário haver uma reivindicação trabalhista pela autonomia que lute pela dignificação da prática exercida. É preciso resistir à desqualificação, à rotina, à intensificação do trabalho, ao controle externo e à hierarquização entre teoria do especialista e prática. Na educação, contudo, a autonomia não pode se limitar a ser uma reivindicação trabalhista, precisando, também, ser uma reivindicação pela própria qualidade educacional. Desse modo, mais do que uma exigência pelo bem do profissional, ela deve ser uma exigência pelo bem do processo educativo.

Para Contreras (2012, p. 213):

Por conseguinte, a relação entre autonomia e profissionalidade é, ao mesmo tempo, uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidades para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, valores que não sejam coisificados em produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como orientadores internos da própria prática. Ou seja, a autonomia no ensino é tanto um direito trabalhista como uma necessidade educativa.

Dessa forma, ainda que um professor como profissional técnico possa alcançar o *status* de profissional e ter condições de trabalho consideradas dignas (boa remuneração, pouca carga horária, bom ambiente de trabalho, entre outras), como ele poderia lutar pelo bem educativo quando toda a estrutura escolar, os fins e os resultados educacionais já estão definidos *a priori*? A autonomia como exigência educativa envolve juízo moral e, portanto, não pode ser vivida em uma prática guiada por valores de terceiros. Ainda assim, Contreras (2012) rejeita a ideia de que essa construção de valores para o bem educativo possa ocorrer no plano individual por um profissional isolado que não precisa se justificar perante a comunidade. Para o autor, é preciso evitar a percepção individual e psicologista de autonomia, como se fosse algo possuído por alguém. Para ele, mais do que um estado ou atributo dos indivíduos, a autonomia é um exercício, uma qualidade circunstancial, uma qualidade da vida que eles vivem. Nesse sentido circunstancial, a autonomia profissional estaria relacionada tanto com a atuação profissional quanto com os modos desejáveis de relação social. Para Contreras (2012, p. 216), “a autonomia não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem.”. Portanto, a autonomia profissional como qualidade circunstancial e como qualidade da relação profissional precisa ser dinâmica, visto ser um processo contínuo de construção baseado no diálogo e na colaboração.

Ainda assim, Contreras (2012) acredita que a abertura ao diálogo e a colaboração coletiva não são condições suficientes para a construção de uma educação comprometida com a transformação social, pois podem continuar levando à reprodução do *status quo*. Para ele, mais do que dinâmica, a autonomia profissional precisa ser crítica e comprometida com a emancipação, ou seja, com a superação da opressão e da dependência. Nesse sentido, torna-

se necessário um profissional autônomo não só para refletir e debater, mas para analisar criticamente o contexto social que o condiciona e para atuar ativamente por um projeto de sociedade mais justo, igualitário e democrático.

Essa aspiração, contudo, precisa ser cuidadosa, pois, como já comentado, a definição de um único e universal conteúdo crítico revelador da verdade não é só problemática, como enganosa. Ainda que se aspire uma tomada de consciência mais ampla, capaz de perceber as armadilhas presentes no discurso dominante, é ilusório pensar que exista uma posição neutra e fora de todos os discursos capaz de julgar o certo e o errado com objetividade. Pensando nisso, Contreras (2012) defende que a autonomia exige a tomada de consciência de nossa parcialidade, precisando respeitar a pluralidade e a diversidade na hora de dialogar em busca da construção coletiva de valores. Assim, a autonomia exige a consciência de nossa própria insuficiência. De acordo com Contreras (2012, p. 226), “embora possa parecer paradoxal, a autonomia está ligada à consciência de nossa insuficiência. Isso nos obriga a ampliar a nossa compreensão e busca de relação com os outros, de outras posições e outras parcialidades.”. Desse modo, a insuficiência é motivadora da busca pela relação com o outro, da busca pelo diálogo e da busca por uma educação construída não só social e criticamente, mas democraticamente. Nesse sentido, a autonomia profissional, em um contexto democrático, precisa possibilitar espaços formais de debate sobre os objetivos e valores educacionais. Os professores devem ter a possibilidade de expressar suas opiniões, escutar a de outros e debater abertamente o assunto para construir uma relação recíproca entre os profissionais e a comunidade. Para Contreras (2012, p. 239):

Quando os processos de decisão do que se deve fazer na escola excluem os professores, ou lhes impõem os limites de suas competências, o que devem decidir ou não, excluindo também a participação social e estabelecendo como únicos interlocutores os aparelhos da administração, estamos diante de um tipo de relação que só estimula a obediência, ou ao contrário, o engodo e a desobediência, mas dificilmente a autonomia, compreendida como busca de compreensão, de livre interpretação responsável dos diferentes interesses sociais, pedagogicamente considerados.

Pensando no exposto, Contreras (2012) propõe a seguinte linha de raciocínio para pensar resumidamente a concepção dinâmica de autonomia: a) *independência de juízo* (não se atua moralmente com a moralidade do outro); b) *Para a constituição da identidade no contexto das relações* (independência de

juízo não significa isolamento, mas, sim, construção de sentidos individuais a partir das relações sociais); c) *Conseguindo manter um certo distanciamento crítico* (a busca de construção coletiva pode levar a simples reprodução do *status quo* aceito coletivamente, então é necessário desenvolver um distanciamento crítico); d) *Sendo conscientes da parcialidade de nossa compreensão dos outros* (a criticidade sempre é parcial e exige abertura ao diálogo e sensibilidade moral); e) *Uma qualidade da relação com os outros, mas também uma compreensão de quem somos* (o autoconhecimento é essencial para a autonomia, pois permite a compreensão e sensibilização à nossa posição e comportamento social); f) *Compreender a nós mesmos e a nossas circunstâncias é também parte de um processo de discussão e contraste com os outros* (autoconhecimento não pode se dirigir só para dentro, mas também na análise da relação entre o eu e o outro).

Assim, por fim:

A autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social. (CONTRERAS, 2012, p. 302)

Nesta seção, buscou-se dialogar com José Contreras para compreender as diferentes possibilidades de perceber a autonomia profissional e construir um significado de autonomia docente compatível com os valores educativos defendidos pelos autores deste trabalho. Assim, com a pretensão de se opor à ordem social capitalista que vem perpetuando desigualdades e injustiças sociais, esta dissertação se alinha ao pensamento de Contreras (2012) e defende uma concepção de autonomia docente comprometida com uma prática educacional crítica voltada à transformação social de forma coletiva, colaborativa e democrática. Nesse sentido, repetindo a ideia já exposta no final da subseção anterior, não se defende uma autonomia como autossuficiência, mas, sim, uma autonomia como solidariedade.

## 4 REVISÃO DE LITERATURA

Tendo em vista que pesquisas se propõem a contribuir com a construção social do conhecimento, faz-se necessário conhecer o que se tem pesquisado na área e os resultados que os outros pesquisadores têm obtido. Para tanto, foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) com base nas cinco etapas propostas por Khan *et al.* (2003). Optou-se por concentrar a RSL na análise de artigos científicos, dissertações e teses que apresentavam trabalhos empíricos ou teóricos sobre os SAEs. Tanto para os artigos quanto para as teses e dissertações foram definidas bases de dados específicas e critérios de inclusão e exclusão de trabalhos, que estão descritos na próxima subseção. Foram selecionados 31 Artigos Científicos, 31 Dissertações e 11 Teses. Esses trabalhos, por sua vez, foram categorizados e analisados segundo os fundamentos da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016)<sup>33</sup>.

### 4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA RSL

Para a primeira etapa da RSL, Khan *et al.* (2003) defendem a construção de uma pergunta de pesquisa central capaz de guiar a revisão da literatura. Na presente pesquisa, o questionamento central foi: “*Como se caracterizam os trabalhos publicados sobre SAEs nos últimos anos e quais seus principais resultados?*”.

Na segunda etapa, definem-se as bases de dados a serem pesquisadas e busca-se localizar trabalhos que sejam relevantes para responder à questão central da pesquisa.

Pensando nisso, para a seleção dos artigos científicos foram escolhidas para consulta a *Scientif Electronic Library Online* (SciELO) e o *Google Scholar* (Google Acadêmico). A SciELO é uma biblioteca *online* confiável e de reconhecida importância acadêmica principalmente na América Latina, enquanto o *Google Scholar* é um mecanismo de busca que permite encontrar trabalhos em diversos locais *online*, ampliando as possibilidades de resultados. Por se tratar de um tema focado na realidade brasileira, pensou-se não se fazer

---

<sup>33</sup> Mais detalhes sobre a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016) podem ser encontrados na Seção 5 sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa desenvolvida nesta dissertação, visto que o mesmo método foi utilizado para a análise do *corpus*.



necessária a busca em outros indexadores internacionais importantes e relevantes em outros contextos.

Inicialmente, foram realizadas uma pesquisa prévia e uma leitura flutuante de alguns trabalhos para se determinar quais seriam as palavras-chave mais adequadas para a busca. A partir dessa percepção inicial, e reparando na diferença no uso de singular e plural, foram escolhidos os seguintes descritores e operadores booleanos para a pesquisa na SciELO: “*sistema apostilado de ensino*” OR “*sistemas apostilados de ensino*” OR “*sistemas privados de ensino*” OR “*apostila*” OR “*apostilas*”. Nessas condições, a busca resultou em 26 trabalhos. Já no Google Acadêmico, optou-se por excluir os descritores “*apostila*” e “*apostilas*”, por apresentarem um número muito grande de resultados que não teriam como foco o uso do SAE. Dessa forma, utilizando os outros descritores já citados, foram encontrados 635 resultados. Ambas as buscas foram finalizadas no dia 19 de dezembro de 2020 e, por se tratar de uma temática relativamente recente, optou-se pela não utilização de filtro temporal.

Para a terceira etapa sugerida por Khan *et al.* (2003) é necessário construir critérios de inclusão e exclusão para avaliar os trabalhos e definir aqueles que devem ser excluídos por falta de qualidade. Nesta pesquisa, contudo, pelo número limitado de trabalhos pertinentes encontrados, optou-se por não aplicar critérios de exclusão com relação à qualidade deles, apenas com relação à temática. Dessa forma, a partir da leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, foram selecionados apenas os trabalhos que tinham como foco principal o estudo dos SAEs. Outros trabalhos que tratavam brevemente sobre materiais apostilados ou que abordavam os SAEs apenas de forma superficial foram excluídos da pesquisa. Assim sendo, dos 26 trabalhos encontrados na SciELO, dezesseis foram excluídos por não serem relevantes à pesquisa. Quanto aos 635 resultados encontrados no Google Acadêmico, 611 foram descartados por não serem pertinentes à pesquisa e outros três eram duplicatas de artigos já encontrados na SciELO. Portanto, excluindo as duplicatas e os trabalhos não relevantes, as buscas anteriormente descritas resultaram em um total de 31 artigos.

A lista dos artigos que constituem o *corpus* desta RSL se encontra detalhada no Quadro 3. Os trabalhos serão citados ao longo do texto de acordo com o código estabelecido na primeira coluna. A letra “A”, em maiúsculo, refere-

se à palavra Artigo, o número que segue está relacionado ao autor do trabalho e a letra minúscula no fim do código diferencia os artigos de um mesmo autor (mas não necessariamente com os mesmos coautores).

Com relação às teses e dissertações, optou-se por utilizar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Assim como na busca dos artigos, não foram procurados trabalhos produzidos em outros países por se tratar de um tema específico do contexto brasileiro.

Uma vez realizada a busca dos artigos, já se conheciam as principais palavras-chave utilizadas nos trabalhos sobre o tema. Dessa forma, os descritores e operadores booleanos utilizados para a busca foram: "*sistema apostilado de ensino*" OR "*sistema privado de ensino*" OR "*métodos estruturados de ensino*" OR ("*sistema de ensino*" AND "*Apostila*") OR ("*sistema de ensino*" AND "*privado*").

Com esses descritores, a busca na BDTD retornou 150 resultados, sendo que 120 foram excluídos por não terem o SAE como foco do seu trabalho. Dessa forma, foram selecionados 30 trabalhos com foco em SAEs para a análise. Já no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados 107 trabalhos, sendo que um não possuía divulgação autorizada, dois eram anteriores à Plataforma Sucupira e não foram encontrados e 75 foram excluídos por não terem os SAEs como foco da pesquisa. Como na busca dos artigos, a exclusão dos trabalhos se deu a partir da leitura dos títulos, palavras-chave e resumos. Logo, foram selecionados 29 trabalhos para análise no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Considerando as duas plataformas e desconsiderando as duplicatas, foram selecionados 42 trabalhos, sendo 31 dissertações e onze teses. No

Quadro 4, estão apresentadas algumas informações a respeito dos trabalhos e a codificação que será adotada durante a análise. A letra D se refere às dissertações e a letra T, às teses.

Quadro 3. Artigos selecionados para análise.

CÓDIGO	AUTORES	ANO	PERIÓDICO	TÍTULO
A1a	ADRIAO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete.	2009	Educação & Sociedade	Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “Sistemas de Ensino” por municípios paulistas.
A1b	ADRIAO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete.	2012	Educação & Sociedade	As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose?
A1c	ADRIAO, Theresa; DAMASO, Alexandra; GALZERANO, Luciana.	2013	Revista e-Curriculum	A adoção de Sistemas Privados de Ensino em escolas públicas de Educação Infantil: reflexões a partir do perfil dos professores.
A1d	ADRIAO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; BERTAGNA, R.; PAIVA, G.; XIMENES, S.	2016	Educação & Sociedade	Grupos empresariais na Educação Básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação.
A2a	AMORIM, Ivair	2015	Comunicações	Docência Administrada: uma análise crítica da autonomia do professor.
A2b	AMORIM, Ivair	2016	Educação & Filosofia	A docência administrada: problematizando a questão.
A3a	BEGO, Amadeu; TERRAZZAN, Eduardo	2015	Revista Ensaio	Características das Apostilas de Ciências da Natureza produzidas por um Sistema Apostilado de Ensino e utilizadas em uma rede escolar pública municipal.
A3b	BEGO, Amadeu; TERRAZZAN, Eduardo; OLIVEIRA, Luiz Antonio	2015	Comunicações	Trabalho docente e Sistemas Apostilados de Ensino: crítica à luz da teoria habermasiana.
A3c	BEGO, Amadeu	2017	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	A implementação de Sistema Apostilado de Ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal.
A4	BERTAGNA, Regiane; BORGHI, Raquel.	2011	Educação: teoria e prática	Possíveis relações entre avaliação e Sistemas Apostilados Privados em escolas públicas.
A5	CZEKALSKI, Elisandra; SCHNECKENBERG, Marisa.	2019	Fineduca	A utilização de Sistemas Privados de Ensino na Educação Pública: o divórcio entre a teoria e a prática nas políticas educacionais.
A6	DANTAS, Fernanda; ALMEIDA, Célia.	2014	Educação em Foco	Os “pacotes didáticos” na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.
A7	FONSECA, Aline; VILELA, Denise.	2014	Bolema	Livros Didáticos e Apostilas: o currículo de matemática e a dualidade do Ensino Médio.
A8a	GALZERANO, Luciana; GOBI, Roberta; LUIZ, Kátia.	2011	Educação: teoria e prática	Breve retrato da atuação dos grupos empresariais Objetivo, COC e Positivo nos municípios do estado de São Paulo.
A8b	GALZERANO, Luciana	2015	HISTEDBR On-line	Estratégias do capital privado na educação básica pública: notas sobre a Abril Educação.

A8c	GALZERANO, Luciana	2016	Fineduca	Programa Nacional do Livro Didático e Sistemas Privados de Ensino: a atuação da Somos Educação.
A9	LADWIG, Nilzo; PANDINI, Jaqueline; ASSUNÇÃO, Viviane	2020	Geografia Ensino & Pesquisa	Educação Ambiental e Sistemas de Ensino: estudo de caso em uma escola pública do município de Lauro Müller (SC).
A10	LEANDRO FILHO, José; FRANCISCO, Marcos; ALANIS, Erika.	2020	Série-Estudos	Análise da concepção política do Currículo São Paulo Faz Escola.
A11	LELIS, Isabel; MESQUITA, Silvana	2019	Educação em Foco	Lógicas de ação de escolas privadas em rede na voz de seus gestores.
A12	MARCONDES, Maria; MORAES, Caroline.	2013	Currículo sem Fronteiras	Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino.
A13	MELATI, Nathalia	2017	Verbum	Avaliação de atividades de leitura propostas pelo Sistema de Ensino Anglo.
A14	MORENO, Ticiane; TONELLI, Juliana	2016	Raído	Inglês para crianças do Ensino Fundamental I nos Sistemas Apostilados de Ensino: instrumental ou transformador?
A15	MOTTA, Carlos	2001	Cadernos Cedes	A indústria cultural e o Sistema Apostilado: a lógica do capitalismo.
A16	NASCIMENTO, Maria	2012	Revista Brasileira de Educação	As políticas públicas de educação infantil e a utilização de Sistemas Apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas.
A17	PRADO, Jefferson	2020	Brazilian Journal of Development	A utilização do material didático apostilado pelos professores de língua portuguesa em uma rede pública municipal de ensino fundamental II.
A18	RODRIGUES, Alessandra; SICCA, Natalina.	2013	Nuances	O processo de municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental: decorrências na gestão do currículo.
A19	SANTOS, Juliana; ALVES, Luis; CÔRREA, João; SILVA, Everton	2007	Ciência & Educação	Análise comparativa do conteúdo Filo Mollusca em livro didático e apostila do ensino médio em Cascavel, Paraná.
A20	SILVA, Edimar; LEITE, Yoshie	2015	Nuances	Percepções dos professores dos anos iniciais de Álvares Machado sobre a utilização dos Sistemas Apostilados de Ensino.
A21	SOUZA, Rosilene; LEAL, Frederico	2013	Educação: teoria e prática	Adoção de "Sistema Privado de Ensino": análise de dois municípios paulistas.
A22	SOUZA, Tatiana	2016	Nuances	Os Sistemas Privados de Ensino e a ameaça às conquistadas da educação infantil.
A23	TREVISAN, Marlon; PAGNI, Pedro	2015	Educação & Realidade	Uma reflexão sobre didática na educação básica: o apostilamento no 4º ano.

Fonte: O autor (2021).

Quadro 4. Teses e Dissertações selecionados para análise.

CÓDIGO	AUTOR	ANO	UNIVERSIDADE	TÍTULO
D1	ABREU, Victor	2016	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	A presença do negro e da África nas apostilas de geografia da rede Positivo
D2	ALCOVER, Kátia	2014	Universidade Federal de Mato Grosso	A adoção do currículo apostilado da rede privada pela rede pública municipal de educação de primavera do leste - MT
D3	AMORIM, Ivair	2008	Universidade Estadual Paulista	Reflexões críticas sobre os Sistemas Apostilados de Ensino
D4	AUGUSTIN, Andressa	2014	Universidade Federal do Paraná	A concepção de conhecimento no Ensino Privado no Brasil: uma análise dos Sistemas de Ensino Dom Bosco, Objetivo e Positivo
D5	BALSALOBRE, Ronaldo	2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	O olhar docente sobre o material pedagógico e o curso de formação continuada do Universitário Sistema Educacional
D6	CAIN, Alessandra	2009	Universidade Estadual Paulista	O atendimento ao Ensino Fundamental: análise de parcerias de dois municípios paulistas e o setor privado na aquisição de 'Sistema de Ensino'
D7	CAMPOS, Rosalia Maria Rodrigues de	2019	Universidade Estadual de Campinas	Uma Análise do negro no material didática: avanços e permanências.
D8	CARDOSO, Micheli	2015	Universidade Católica de Petrópolis	A contribuição de uma rede/sistema para a escola: uma experiência com a RCE Educação e Valores
D9	CARVALHO, Márcia	2011	Universidade Católica de Santos	A prática docente do professor de matemática e o Sistema Apostilado de Ensino do estado de São Paulo
D10	COSTA, Leila	2012	Universidade Estadual de Campinas	Sistema UNO de Ensino: uso no material
D11	DAMASO, Alexandra	2015	Universidade Estadual de Campinas	O uso do material apostilado em creches municipais paulistas: a percepção dos professores
D12	FACCIO, Taís	2014	Universidade Estadual de Campinas	Materiais didáticos curriculares e identidades docentes: o caso dos Sistemas Privados de Ensino em escolas públicas municipais
D13	FERREIRA, Paulo	2016	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	Ensino de história e relações raciais: os eixos de colonialidade em um Sistema Apostilado de história para Ensino Médio a partir de uma análise discursiva
D14	GALZERANO, Luciana	2016	Universidade Estadual de Campinas	Grupos empresariais e Educação Básica: estudo sobre a SOMOS Educação
D15	JANKE, Raqueline	2018	Universidade Regional	Relação público-privado na rede pública de um município da região

			Integrada do Alto Uruguai da Missões	celeiro: gerencialismo e padronização pedagógica
D16	MALDONADO, Luís	2013	Universidade de São Paulo	Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o Programa São Paulo faz escola
D17	MATOS, Sílvia	2010	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Cenografia e ethos em publicidades dos sistemas de ensino na revista Nova Escola
D18	MIZUKI, Vitor	2013	Universidade Estadual de Campinas	“Atuação do Ministério Público no processo de expansão de parcerias entre municípios paulistas e empresas educacionais para aquisição de Sistemas de Ensino”
D19	MOYA, Sarah	2012	Fundação Getúlio Vargas – Escola de Economia de São Paulo	Avaliação da eficácia dos Métodos Estruturados de Ensino nas escolas públicas municipais do estado de São Paulo
D20	NASCIMENTO, Karine	2015	Universidade Federal de Santa Maria	Programa Nacional do Livro Didático e Sistemas Apostilados de Ensino: um diálogo mediado pelas evidências da Prova b Brasil
D21	NICOLETI, João	2009	Universidade Estadual Paulista	Ensino Apostilado na escola pública: tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto - SP
D22	PEREIRA, Angelita Carla Alves	2019	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	A supervisão escolar em um contexto de empresariamento <i>da e na</i> educação.
D23	PERILLO, Paula	2009	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	O desencontro entre o material didático e a diversidade cultural numa Rede Franciscana de Ensino: um estudo de caso
D24	PRADO, Gustavo	2013	Universidade de São Paulo	Formação continuada de professores e a municipalização do ensino: o processo de parceria entre municípios e Sistemas Privados de Ensino no polo 20 da UNCME - SP
D25	ROSSI, Lucilene	2009	Universidade Estadual Paulista	Oferta educacional e parceria com o setor privado: um perfil dos municípios paulistas com até 10.000 habitantes
D26	SILVA, Edimar	2013	Universidade Estadual Paulista	Sistemas Apostilados de Ensino: as percepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Álvares Machado - SP
D27	SILVA, Elaine	2016	Universidade de Taubaté	Reflexões sobre o uso do sistema apostilado de ensino: o que dizem os professores de uma escola da rede particular
D28	SILVEIRA, Rafael	2015	Universidade de São Paulo	“Sistema Privado de Ensino” na educação pública municipal: trabalho docente e organização do ensino

				nos anos finais do Ensino Fundamental
D29	SIQUEIRA, Gisele	2018	Universidade Federal de Santa Catarina	Os sistemas apostilados de ensino: um olhar para as ciências da natureza nos anos iniciais
D30	SOUZA, Rosilene	2013	Universidade Estadual de Campinas	Projeto “educação repaginada” de Salto/SP: contradições de uma alternativa à adoção de “Sistemas Privados de Ensino”
D31	TEIXEIRA, Vinicius Gira	2019	Universidade Estadual de Campinas	O ensino de produção textual em materiais apostilados.
T1	AMORIM, Ivair	2012	Universidade Estadual Paulista	Indústria Cultural e Sistemas Apostilados de Ensino: a docência administrada.
T2	BEGO, Amadeu	2013	Universidade Estadual Paulista	Sistemas Apostilados De ensino e trabalho docente: estudo de caso com professores de ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal
T3	BELO, Fernanda	2014	Universidade Federal de Goiás	A lógica do mercado na educação pública municipal – a parceria público-privada em Catalão/Goiás
T4	CAIN, Alessandra	2014	Universidade Estadual Paulista	A organização do trabalho pedagógico na escola e o Sistema Apostilado de Ensino: estudo de caso
T5	CARVALHO, Adriano	2015	Universidade Estadual Paulista	O ensino de física no estado de São Paulo: os cadernos do professor e do aluno no discurso oficial e nas representações dos professores
T6	CARVALHO, Taís	2018	Universidade Federal do Paraná	Diversidade étnico-racial na Educação Infantil: análises de um Sistema Privado de Ensino adotado por uma rede pública municipal
T7	GOMES, João	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	As apostilas dos Sistemas de Ensino sob uma lógica empresarial
T8	LAURINDO, Tânia	2012	Universidade Federal de São Carlos	Fora de lugar: ação e reflexão na coordenação pedagógica em uma escola de Sistema Apostilado
T9	RODRIGUES, Ivelaine	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	O ensino de língua portuguesa nas apostilas didáticas do Ensino Médio
T10	RODRIGUES, Sonia Renata	2019	Instituto Federal de Mato Grosso	Discursos sobre a Língua Portuguesa em Sistemas de Ensino adotados por escolas particulares e públicas.
T11	SOUZA, Tatiana	2017	Universidade Estadual Paulista	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de Sistemas Privados de Ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas

Fonte: O autor (2021).

Dessa forma, após a finalização da terceira etapa da RSL, foram selecionados 73 trabalhos para análise (31 artigos, 31 dissertações e 11 teses).

Na quarta etapa da RSL, realiza-se uma tabulação sintetizando as principais características, métodos e resultados dos estudos. Na quinta e última etapa, a questão de pesquisa que guia a revisão deve ser respondida por meio da escrita de metatextos elaborados a partir da análise dos trabalhos. Os resultados dessas duas últimas etapas estão apresentados na próxima subseção.

## 4.2 RESULTADOS

Para melhor compreender como se caracterizam os artigos selecionados, todos foram classificados de acordo com o ano da publicação, o índice Qualis do periódico no quadriênio 2013-2016, o estado brasileiro abordado e o foco do trabalho. Já as teses e dissertações foram classificadas de acordo com o ano da publicação, com o estado da universidade em que foram produzidas e com o foco do trabalho.

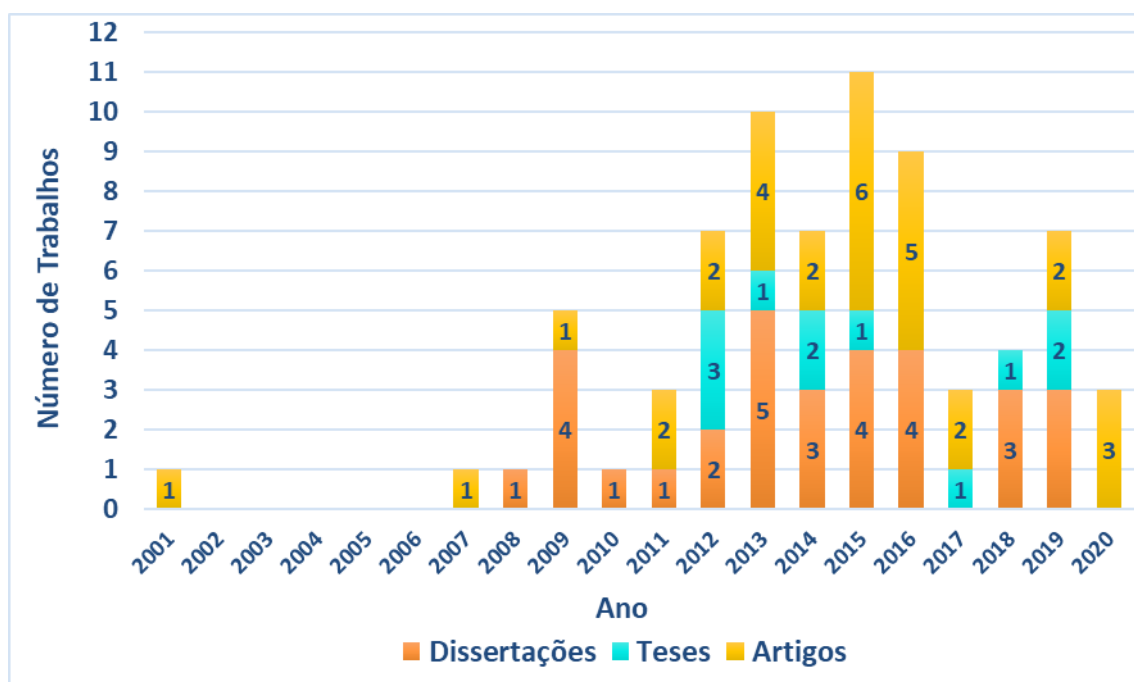
Quanto ao ano de publicação (Figura 2), observa-se que A15 foi o primeiro trabalho publicado entre os encontrados, tendo sido produzido em 2001, muitos anos antes dos demais. O próximo trabalho, A19, só foi publicado seis anos depois (2007), mas, ainda assim, o número de trabalhos só vai crescer significativamente a partir de 2012 (61 dos 73 trabalhos, ou seja, 83,6%). Além disso, ressalta-se que, das cinco dissertações apresentadas entre 2008 e 2009, uma (D23) é da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e quatro (D3, D6, D23 e D27) são da Universidade Estadual Paulista (UNESP), que parece ter sido uma das universidades pioneiras no estudo dos SAEs.

Isto posto, mesmo que os sistemas apostilados já estivessem crescendo na rede privada no final do século XX, parece que a academia só passou a investigá-los mais a fundo no final da década de 2000. Muito provavelmente, o aumento de interesse nesse período se deu pelo fato de que foi no início da década de 2000 que os sistemas passaram a adentrar intensamente nas escolas públicas por meio de parcerias público-privadas para adoção dos sistemas de ensino (ADRIÃO *et al.*, 2009). Assim, com o intenso crescimento dos grupos empresariais e sua forte influência recente dentro da escola pública parece que



muitas questões foram levantadas e diversos pesquisadores começaram a investigar o processo.

Figura 2. Número de trabalhos por ano.

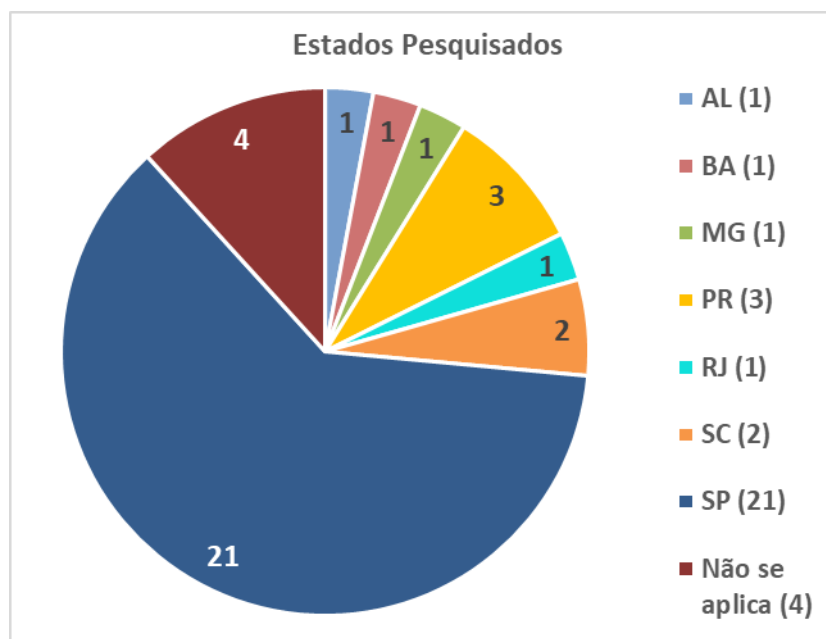


Fonte: O autor (2021).

Essa inferência é reforçada pela análise da Figura 3, na qual os artigos estão classificados de acordo com o estado em que a investigação foi realizada, e da Figura 4, na qual as teses e dissertações estão classificadas de acordo com o estado das universidades em que foram produzidas. Observa-se, na Figura 3, que 21 dos 31 artigos (68%) investigam o uso de SAEs no estado de São Paulo. O estudo de SAEs em outros estados parece se dar de forma isolada, não havendo nenhum outro estado com números expressivos de produção.

No gráfico da Figura 3, o item “Não se aplica” se refere aos trabalhos que não relatam uma investigação empírica, mas, sim, discutem a adoção dos SAEs de forma teórica, sem estudar um estado específico. Além disso, o trabalho A1d investigou quatro estados na mesma pesquisa (SP, SC, AL e BA) e o A14 se concentrou em dois (SP e PR). Dessa forma, optou-se por listar os estados separadamente, fazendo com que a soma dos números apresentados na Figura 3 resulte em um valor superior ao total de artigos que constituem o *corpus* desta revisão.

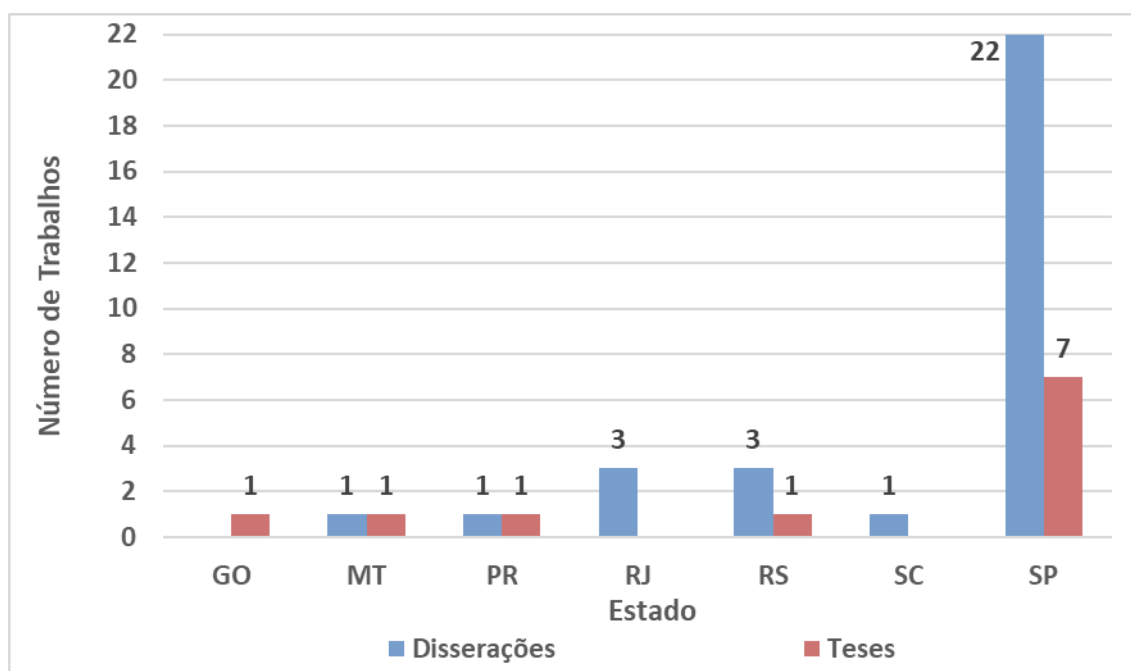
Figura 3. Número de trabalhos por estado pesquisado.



Fonte: O autor (2021).

Na Figura 4, de forma semelhante, pode-se constatar que 29 dos 42 trabalhos (69%) foram realizados em universidades do estado de São Paulo. Os outros estados, por outro lado, parecem ter apenas teses e dissertações isoladas, apresentando de um a quatro trabalhos ao longo dos anos.

Figura 4. Número de trabalhos por estado da universidade em que foi desenvolvida a pesquisa.



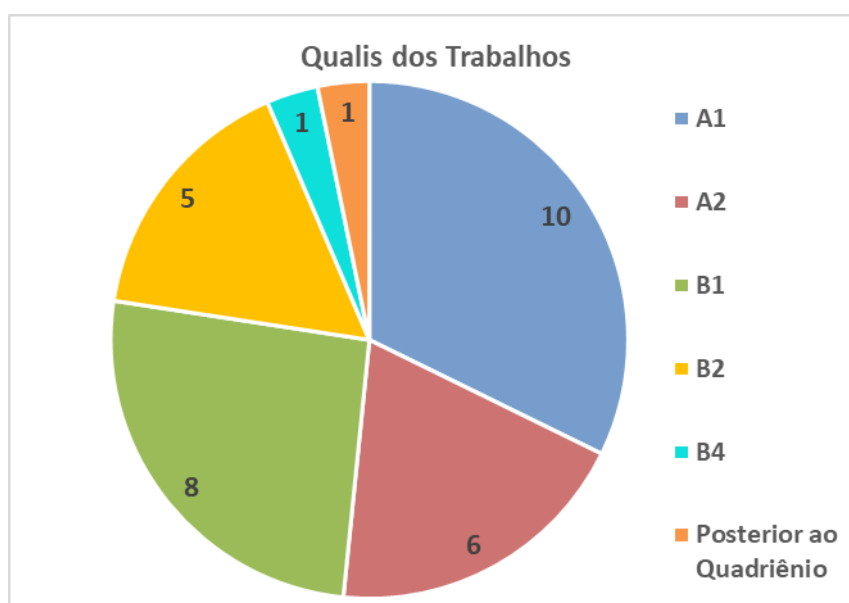
Fonte: O autor (2021).

Como salientado por Adrião *et al.* (2009), o estado de São Paulo teria sido a região que mais presenciou a contratação de sistemas privados de ensino pelo

poder público, pois muitos municípios de pequeno porte passaram a adotar os sistemas apostilados na rede pública municipal ao longo da década de 2000. Os dados apresentados, portanto, reforçam a possibilidade de que o interesse dos pesquisadores pelo tema teria aumentado devido a uma preocupação com a inserção de sistemas de empresas privadas na rede pública de ensino. Como será discutido posteriormente, o uso de sistemas apostilados por escolas privadas é investigado em um número muito pequeno dos trabalhos inventariados.

Com relação aos Qualis dos periódicos (Figura 5), selecionou-se, para cada artigo, aquele com maior estrato entre as áreas de ensino e educação. Portanto, se uma revista possui estrato A2 em ensino e A1 em educação, foi considerado o índice A1 para a categorização.

Figura 5. Número de trabalhos por Qualis (quadriênio 2013-2016) da publicação.



Fonte: O autor (2021).

O periódico do trabalho A13 não possuía Qualis nem em educação, nem em ensino. Por conta disso, levou-se a efeito seu maior estrato (B2) que era na área de linguística e literatura. O artigo A17, por outro lado, foi publicado em um periódico que foi criado depois do quadriênio 2013-2016, impossibilitando sua categorização em qualquer estrato. Comparando os estratos Qualis em educação e em ensino dos demais 29 artigos, treze tinham estratos iguais nessas duas áreas, oito tinham o maior estrato Qualis em ensino e, em oito, o estrato superior era em educação.

Como se observa na Figura 5, a quase totalidade dos trabalhos encontrados foram publicados em periódicos com Qualis de estrato superior, sendo que a maioria está entre A1 e A2. Dez trabalhos (32%) estão no estrato A1, seis (19%) na A2, oito (26%) na B1, cinco (16%) na B2, um (3%) na B4 e um (3%) não consta no quadriênio. Salienta-se, contudo, que mesmo que o periódico de A9 tenha Qualis B4 em educação e em ensino, seu melhor Qualis é B2 em Geografia.

Por fim, visando a uma melhor compreensão e organização dos trabalhos revisados, optou-se pela utilização da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016) para efetuar a categorização e análise dos artigos, teses e dissertações no que diz respeito ao foco dos trabalhos e suas principais contribuições. Após o processo, emergiram as seguintes categorias, a saber: *Sistemas Apostilados de Ensino em parcerias público-privadas*; *Sistemas Apostilados de Ensino Públicos: uma alternativa às parcerias público-privadas*; *A influência dos Sistemas Apostilados de Ensino no trabalho escolar*; e *Análises documentais sobre os Sistemas Apostilados de Ensino*. Na Figura 6, estão expostas as quatro categorias finais, assim como suas respectivas subcategorias. O número entre parênteses representa o total de trabalhos que constituem cada categoria.

Figura 6. Categorias e Subcategorias resultantes do processo de ATD para a RSL.



Fonte: O autor (2021).

#### 4.2.1 Categoria 1: Sistemas Apostilados de Ensino em parcerias público-privadas

Nesta categoria, foram classificados doze artigos (A1a, A1b, A1d, A3c, A4, A5, A8a, A8b, A8c, A16, A18 e A21), doze dissertações (D2, D6, D14, D15, D18, D19, D20, D21, D24, D25, D26 e D28) e duas teses (T2 e T3), ou seja, 26 trabalhos de um total de 73. Todos eles, de alguma forma, buscaram debater sobre as parcerias público-privadas que vêm ocorrendo em municípios que optam por adotar um SAE privado na rede pública municipal de ensino. Dentro desse contexto, foram construídas três subcategorias, a saber: *Crescimento das empresas; Índices educacionais; Implementação das parcerias: das expectativas à realidade.*

Desses 26, quatro artigos (A1d, A8a, A8b e A8c) e uma dissertação (D14), isto é, cinco trabalhos, investigaram o **crescimento das empresas** de SAEs na educação pública procurando discutir seus impactos no campo educacional brasileiro.

Em A1d, as autoras apresentam uma pesquisa sobre a atuação dos cinco maiores grupos empresariais da área educacional atuando nas redes públicas municipais de educação básica na época (Objetivo, Pearson, Positivo, Santillana e Abril Educação). Mapeando a existência de 339 municípios que adotaram um SAE de um desses cinco grupos em 2013, as pesquisadoras selecionaram sete para análise dos casos. As autoras identificaram que os grandes grupos empresariais continuavam ganhando espaço no mercado educacional, colocando em risco os direitos humanos educacionais em prol da lógica de mercado baseada no custo-benefício e na visão dos estudantes como mercadorias. Além disso, defendem que essas parcerias desviaram recursos públicos que deveriam ser destinados à população para a geração de lucro das grandes corporações, indo de encontro aos objetivos constitucionais da política educacional e produzindo mais desigualdade e exclusão.

De forma semelhante, em A8a, as pesquisadoras apresentam dados e reflexões sobre a origem, funcionamento e inserção dos grupos Objetivo, COC e Positivo no mercado educacional paulista entre o período de 2001 a 2010. Os dados apresentados corroboram os de A1d, mostrando forte crescimento desses grupos nos municípios paulistas por meio das parcerias público-privadas de contratação de sistemas apostilados. Juntos, os grupos somavam mais de 160

municípios parceiros em 2010, com destaque para o grupo COC que sozinho somava quase 100. Com relação aos pacotes ofertados pelas empresas, as autoras identificaram que os materiais e serviços ofertados são bastante semelhantes entre os grupos, salvo algumas particularidades com relação a como determinados serviços, como acompanhamento ou formação continuada, vão ser desenvolvidos. Desse modo, observa-se que estes grupos perceberam um novo nicho no mercado educacional e investiram intensamente na venda de seus sistemas às escolas públicas carentes de um ensino de qualidade e dispostas a acreditar nas promessas das empresas.

Posteriormente, a mesma autora de A8a desenvolve sua dissertação (D14), na qual buscou compreender a atuação de grupos empresariais na educação básica pública, focando no caso da SOMOS Educação. Realizando uma pesquisa documental, a pesquisadora se valeu de materiais institucionais disponibilizados na internet pela empresa, informações da imprensa, dados do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo e do FNDE, entre outros, para apresentar a evolução do grupo empresarial no cenário educacional brasileiro e a sua influência na educação pública do país. A autora identifica que, no capitalismo moderno, a concentração do capital por meio de aquisições de pequenas empresas e fusões de grupos tem potencializado os lucros do setor financeiro e aumentado o poder desses atores. No momento em que isso ocorre numa empresa do setor educacional como a SOMOS, percebe-se um aumento de influência das empresas sobre o setor educacional público, assim como o controle por parte delas sobre o ensino nacional. Além disso, mais do que expansão de negócios, esse movimento se caracterizaria pela disputa pelo controle ideológico na formação da população, permitindo compreender os motivos do crescimento dos contratos entre essas empresas e o Estado em serviços e materiais que interferem no trabalho docente.

A partir da pesquisa que vinha sendo desenvolvida em D14, a autora ainda publicou A8b e A8c. Em A8b, a pesquisadora apresenta considerações sobre a atuação dos grandes grupos educacionais, principalmente da Abril Educação, na educação básica pública por meio da venda de livros didáticos e de sistemas apostilados para os municípios paulistas entre 2005 e 2014. Com relação aos livros didáticos, a Abril Educação controlava as editoras Ática e Scipione, vendendo dezenas de milhões de exemplares por ano no PNLD e

dominando uma fatia importante do mercado. Já na venda de sistemas de ensino, a Abril Educação controlava seis marcas (Anglo, SER, Maxi, pH, GEO e Farias Brito) mantendo parcerias com dezenas de municípios paulistas. Em A8c, ela continua suas reflexões sobre o grupo, mas, dessa vez, já sob o novo nome: Somos Educação (antiga Abril Educação). Nesse novo trabalho, a autora atualiza os dados (2010-2015) reforçando a forte presença do grupo no mercado educacional e o crescimento de todos grandes grupos empresariais na venda de SAEs.

Quanto ao impacto da adoção dos SAEs nos **índices educacionais**, foram identificadas três dissertações: D15, D19 e D20.

Se baseando em dados das provas de língua portuguesa e matemática dos anos de 2005, 2007 e 2009 da Prova Brasil, D19 procura avaliar se houve evolução no desempenho dos estudantes de escolas públicas municipais de São Paulo que adotaram SAE. Além disso, sendo esses sistemas padronizados e estruturados, o autor tentou avaliar se, além de uma possível evolução, conseguiram homogeneizar a nota dos alunos em um nível mais elevado, ou seja, se houve diminuição nas diferenças entre os estudantes com melhores e piores resultados. A partir de uma análise quantitativa dos resultados das provas, o pesquisador conclui que os SAEs contribuíram para o aumento de desempenho das escolas adotantes. Quanto à homogeneização do desempenho em valores mais elevados, os dados não apresentaram robustez suficiente para tal afirmação. Assim sendo, a pesquisa defende que esses sistemas contribuem para uma melhora no desempenho dos alunos em avaliações externas como a Prova Brasil.

De forma semelhante a D19, D20 analisa quantitativamente os dados da Prova Brasil de 2004 a 2011 comparando os dados de escolas que utilizavam LDs e escolas adotantes de SAEs. Quando a análise foi feita considerando-se uma amostra em âmbito nacional, os resultados de 2007 (EF I) demonstraram que as escolas que utilizavam SAE obtiveram resultados melhores, com diferença significativa, do que as que utilizavam LD, tanto em língua portuguesa quanto em matemática. Porém, nos resultados de 2011 (EF II) não foram observadas diferenças em seus resultados. Por outro lado, quando a análise foi feita apenas com dados do estado de São Paulo, esses resultados mudaram. Para esse estado, os resultados de 2007 não indicaram diferenças entre as

escolas que adotavam SAE e as que utilizavam LD. Já nos resultados de 2011, observou-se clara vantagem para os SAEs na prova de matemática, enquanto na prova de língua portuguesa não houve diferença significativa. Por fim, a pesquisadora conclui que não há indícios suficientes para se afirmar que os SAEs proporcionaram melhores resultados na Prova Brasil do que os LDs.

Analogamente, mas com outras fontes de dados, D15 buscou compreender as implicações da adoção de um SAE na rede pública de um município ao identificar se houve melhora nos índices de avaliações externas e se houve sobreposição do privado sobre o público ao analisar a percepção dos gestores e professores sobre o tema. Analisando os dados, a pesquisadora constatou que os índices do IDEB do município não evoluíram após a implementação do SAE, não correspondendo às expectativas que justificavam a adoção. Quanto ao trabalho na escola, constatou-se que o sistema permite uma relativa autonomia aos professores para que desenvolvam outras atividades além daquelas presentes nas apostilas. Ainda assim, verificou-se que são realizadas avaliações padronizadas pelo sistema para avaliar o rendimento dos estudantes, ou seja, avaliações que acabam tendo o intuito de verificar a aprendizagem do que está na apostila. Dessa forma, os professores podem se sentir induzidos a trabalhar mais com o conteúdo dos materiais para que seus alunos não tenham um desempenho inferior aos demais.

Por fim, a última subcategoria foi a mais representativa das três, contando com oito artigos (A1a, A1b, A3c, A4, A5, A16, A18 e A21), oito dissertações (D2, D6, D18, D21, D24, D25, D26 e D28) e duas teses (T2 e T3), isto é, com um total de dezoito trabalhos. Nessa subcategoria, chamada de **implementação das parcerias: das expectativas à realidade**, foram reunidos diversos trabalhos que buscaram, de alguma forma, compreender o processo de adoção dos SAEs na educação pública e debater as consequências dessa decisão. Ainda que alguns trabalhos tenham se concentrado mais nas expectativas que encorajaram tais parcerias e outros tenham focado no andamento do trabalho escolar após a adoção, muitos trabalhos exploraram ambos os elementos, motivando, portanto, a construção dessa subcategoria mais ampla.

A pesquisa relatada em A1a parece ser uma das primeiras a investigar as motivações por trás das parcerias público-privadas para a adoção de SAEs. De acordo com ela, notou-se uma forte tendência de municípios paulistas com



menos de 50 mil habitantes adotarem algum SAE. Essas parcerias eram geralmente firmadas pelos gestores municipais sob o argumento de uma possível melhora na educação devido à padronização do ensino e à adoção do mesmo sistema da rede privada. Além disso, as autoras observaram o uso eleitoral dessas parcerias, visto que a população dessas cidades costumava ser favorável à adoção de sistemas privados no ensino, vendo de forma positiva o gestor que tomava essa atitude. Por fim, as autoras já identificavam esse processo como uma nova forma de reprodução do capital pelas empresas da área educacional, visto que além de crescerem por meio de fusões ou compra de pequenas instituições, elas estavam se expandindo e vendendo serviços aos municípios. Em A1b, as autoras apresentam os resultados da mesma pesquisa realizada após a conclusão da coleta de todos os dados. Os resultados reforçam o apresentado em A1a, de forma que as pesquisadoras concluem que, no estado de São Paulo, a descentralização da educação básica foi acompanhada “por mecanismos de transferência de funções da esfera governamental para a esfera privada, inaugurando [...] uma nova forma de regulação da educação básica.” (ADRIÃO *et al.*, 2012 p. 546). Assim, elas identificam uma supremacia dos interesses privados no cenário educacional com consequências ainda por serem percebidas.

De forma semelhante, buscando compreender as motivações dos municípios ao adotar esses sistemas, A3c apresenta os resultados de um estudo de caso no município de Catanduva (SP) entre 2011 e 2012. O autor conclui que o processo de adoção e implementação do SAE se deu de forma vertical, sendo uma decisão tomada pelos dirigentes ligados à prefeitura e à Secretaria Municipal de Ensino (SME), não ocorrendo efetiva participação dos professores da rede. Apesar da adoção também ter sido motivada pela cobrança de professores que tinham interesse no uso dos sistemas, a maioria do corpo docente não teve oportunidade de se manifestar. Os gestores defendem a parceria, pois acreditam que a padronização e a organização do trabalho didático nas unidades de ensino por meio de um sistema estruturado de ensino são capazes de compensar, ao menos parcialmente, as deficiências estruturais e de recursos humanos nas unidades de ensino, melhorando seus índices nas avaliações externas. Essa motivação pelos resultados nas avaliações externas é corroborada por A4, que apresenta resultados de uma pesquisa que visou a

analisar a possível relação entre o crescimento dos sistemas e as avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Para as autoras, as escolas adotam estratégias visando a alcançar bons resultados nas avaliações, de forma que elas acabam se tornando um fim em si mesmas e interferindo na organização do trabalho pedagógico. Desse modo, acreditam que essa busca por melhores resultados abre espaço para a atuação das empresas privadas que prometem um ensino mais eficiente e utilizam propagandas reforçando os bons números obtidos pelas escolas parceiras.

Ainda tentando compreender as razões que levam às parcerias, mas sob outra perspectiva, D25 buscou compreender o perfil dos municípios com menos de 10.000 habitantes que adotaram SAEs no estado de São Paulo entre os anos de 1996 e 2006. Os dados coletados indicaram que os municípios que firmaram tais parcerias apresentavam um perfil financeiro frágil e que houve predominância de dois partidos políticos (PSDB e PMDB, atual MDB) e um grupo empresarial (COC) nos casos analisados. Dessa forma, a pesquisadora conclui que a adoção de SAEs pelos municípios paulistas com até 10.000 habitantes se deu por uma combinação dos seguintes fatores: fragilidade financeira dos municípios, municipalização do EF, motivações partidárias dos prefeitos e eficiente *marketing* das empresas privadas. Por fim, a autora demonstra preocupação ao sugerir que o crescimento dessas parcerias pode trazer consequências muito negativas para a educação pública devido à sua descaracterização.

Também buscando entender a motivação pelas parcerias, mas se concentrando na educação infantil, A16 apresenta uma pesquisa sobre o uso de SAEs em creches e pré-escolas. A pesquisadora enviou questionários aos 644 municípios do estado de São Paulo, tendo retorno de 147, dentre os quais 29 asseguraram adotar algum SAE e nove foram selecionados como objeto de análise. As respostas confirmam estudos anteriores ao afirmarem que as motivações para a adoção foram o despreparo do corpo docente, o interesse em padronizar o ensino na rede e o apelo político de supostamente tornar a rede pública municipal semelhante à privada. Para a autora, há uma evidente discrepância entre as concepções de infância e educação infantil das orientações do MEC e das apostilas, visto que as últimas indicam uma

concepção de educação infantil mais como uma preparação para o ensino fundamental.

Em linha semelhante, as autoras de A5 também se questionam sobre as contradições entre o uso de materiais apostilados e o discurso de documentos oficiais para a educação infantil. Pensando nisso, elas buscaram discutir a relação entre a concepção de infância e de currículo dos documentos oficiais de um município do sudeste paranaense e a forma como a rede conduz o processo educacional de crianças de três anos adotando um SAE. A partir dessa análise, constatou-se que os documentos estão alinhados à pedagogia histórico-crítica, tendo como foco o sujeito, seu contexto social e sua interação com o outro. Essa perspectiva, entretanto, fica restrita à teoria, pois a realidade escolar acaba se concentrando em um material apostilado que diminui a autonomia do professor e no qual parece haver grande prioridade para atividades de desenhar, havendo poucas informações e poucas propostas de atividades práticas. Assim, nessas contradições, A5 defende que, ainda que a proposta curricular do município enfatize a ação consciente e a transformação social, a rede municipal de ensino acaba reproduzindo a cultura dominante ao realizar as parcerias com as empresas.

Mais interessado em compreender como foram realizadas as contratações das empresas, D21 investigou os processos de parcerias nas redes municipais da região de São José do Rio Preto em São Paulo. O pesquisador percebeu que havia uma tendência de crescimento nesses contratos, visto que de 1999 (ano do primeiro contrato) até 2004, foram firmados seis contratos, enquanto entre 2005 e 2006, firmaram-se doze. Assim sendo, dos 39 municípios pesquisados, dezoito possuíam parceria com um SAE no período de realização da pesquisa. Além disso, doze desses dezoito municípios haviam realizado a parceria com o sistema COC, demonstrando um forte predomínio dessa empresa na região e corroborando os resultados de D25. Mais uma vez, um importante fator que motivou a parceria foi a possibilidade de maior organização do sistema de ensino local pela adoção de um material padronizado. Analisando também o tratamento da mídia a essas contratações, o autor percebeu um constante argumento em defesa da qualidade desses sistemas, mas nunca se explicitando o que se entendia por qualidade. Quanto aos processos de contratação, o autor identifica que se deram de forma legal e regular, ainda que se tenham

identificado parcerias em que a empresa foi escolhida antes do processo licitatório, impossibilitando a livre concorrência. Por fim, o autor defende que ainda não há indícios de melhora na qualidade de ensino, pois se de um lado as escolas estão sendo consideradas mais organizadas, por outro elas estão restringindo cada vez mais a autonomia docente.

Se concentrando em dois municípios paulistas, a pesquisa de D6 investigou a implantação e as consequências da adoção de SAEs nos municípios de Ipeúna e Santa Gertrudes. Por meio deste estudo de caso, a pesquisadora confirma a influência da municipalização do EF na dificuldade dos pequenos municípios em se organizarem para atender essa etapa da educação básica. Com pouca estrutura e capacidade para entregar um ensino fundamental de qualidade, os dois municípios optaram pela parceria com o SOME depois de um processo licitatório. As justificativas apresentadas pelos representantes do poder público foram: necessidade de definir uma diretriz pedagógica para o ensino fundamental, necessidade de organização sequencial de conteúdos para cada ano e expectativa de melhorar a qualidade do ensino de maneira geral. Pela entrevista com os diretores e coordenadores, observou-se unanimidade no fato de que a assessoria pedagógica do SOME tinha como finalidade apenas orientar os professores para o uso das apostilas do início ao fim e que a adoção do sistema apostilado padronizou todo o EF municipal. O representante da empresa defendeu que o sistema é moderno e atualizado, com material de qualidade e elaborado por profissionais especialistas. Quanto ao fato de os municípios optarem pelo sistema apostilado em detrimento aos livros didáticos do PNLD, os entrevistados afirmam que: a primeira opção de livro didático solicitada no PNLD não era contemplada; o livro didático não é consumível; o sistema de ensino oferece um ensino de maior qualidade; o sistema apostilado “deu certo” na escola particular; as escolas municipais ficam padronizadas. Algumas críticas presentes nos discursos foram: alguns professores fazem das apostilas uma “bíblia escolar”; existe o compromisso de cumprir a apostila durante o bimestre; o material não traz atividades diversificadas para se trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem. Por fim, a autora conclui que, se antes as decisões quanto à seleção e organização do currículo escolar ocorriam no interior da escola e secretarias municipais de educação, após o processo, o *locus* decisório foi alterado, migrando para a empresa privada.

Na tentativa semelhante de compreender como foi o processo de adoção de um SAE privado na rede pública municipal de Primavera do Leste (MT), a autora de D2 buscou identificar quais foram os interesses que influenciaram o processo e qual a opinião da equipe técnica e dos professores sobre sua experiência com o sistema. A pesquisadora identificou que a adoção representou um alto custo aos cofres públicos e afirma-se que foi motivada pelo desejo em melhorar a qualidade da educação pública sob a crença de que o uso de um sistema privado a colocaria no mesmo nível que a educação privada e pela intenção em organizar e padronizar o currículo no município para melhor controlar o que estava sendo trabalhado nas escolas. Ainda assim, a decisão foi tomada pelo grupo que estava na gestão da Secretaria da Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECEL), sem diálogo com diretores, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes ou com o Conselho Municipal de Educação. A continuidade no uso do sistema foi defendida pelo governo devido a um suposto aumento nas notas do IDEB das escolas. Porém, ao ocorrer mudança no governo devido às eleições, o novo governo também usou as notas do IDEB para justificar a retirada do sistema da rede municipal, visto que as escolas possuíam notas mais baixas do que outras no estado que utilizavam livros didáticos. Ou seja, não são os dados que motivam a adoção ou retirada, a decisão parece ser *a priori*, baseada nas convicções de quem está no governo e só se buscam os dados para justificá-la. Quanto aos professores, percebe-se que precisaram seguir as apostilas e os métodos propostos, mas que alguns deles ainda conseguiam fazer um esforço para adequar os conteúdos à realidade local, fugindo à estrutura fechada e conseguindo assumir uma certa autoria no seu fazer pedagógico.

Em A18, as autoras apresentam um estudo em que tentam compreender como foi construída a política curricular do ensino fundamental I durante o processo de municipalização desse nível de ensino na região de Ribeirão Preto, São Paulo. Em concordância com os trabalhos anteriores, elas identificaram o aumento da adoção de SAEs no ensino fundamental I, principalmente em municípios com menos de 40 mil habitantes, indicando, para elas, que esses são os municípios que devem apresentar maiores dificuldades para estabelecer equipes municipais voltadas à implementação do currículo e formação de professores. Além disso, afirmam que não existiu debate com os professores

sobre a adoção dos SAEs, nem sobre a construção da estrutura curricular que seria adotada. Dessa forma, as parcerias delegaram parte importante das decisões curriculares para o setor privado, interferindo de forma direta no trabalho do professor e assumindo uma posição contrária à defendida pelas autoras.

No caso de A21, a pesquisa apresentada tentou avaliar a participação dos professores no processo de construção dos materiais e implementação dos SAEs. Em um dos dois municípios investigados, a prefeitura fez uma parceria com uma editora e pediu que um grupo de professores da rede criasse os materiais apostilados levando em consideração a realidade local. No outro município, os materiais foram fornecidos pela editora, mas alguns professores tiveram a possibilidade de avaliá-los e sugerir alterações antes que fossem adotados. Os autores percebem que as SMEs analisadas permitiram, até certo ponto, a participação de alguns professores na elaboração do material didático, mas que a autonomia deles no projeto foi de certa forma ilusória e regulada tanto pelas gestões públicas quanto pelas instituições privadas. Ainda assim, os pesquisadores não deixam claro em que aspectos a participação dos professores foi regulada e o motivo da autonomia ter sido ilusória.

Por meio de questionários aplicados a 36 professores do EF I da rede municipal de Álvares Machado (SP), D26 buscou compreender a opinião do corpo docente sobre a interferência, ou não, dos SAEs em sua prática docente. A partir das falas dos professores, o pesquisador verificou que a grande maioria percebe a adoção de SAE como uma forma de melhorar a qualidade do ensino no município. Além disso, o corpo docente acredita que os materiais possuem uma qualidade superior e facilitam tanto a aprendizagem dos estudantes quanto o trabalho do professor. Dessa forma, constatou-se que esses materiais têm sido utilizados para toda a organização didática desses professores, desde o planejamento até o desenvolvimento das aulas. Com base nesses resultados, o pesquisador identificou opiniões que vão de encontro ao que ele pressupunha antes de iniciar a pesquisa. Apesar de os professores não terem tido papel ativo no debate e escolha de adoção dos SAEs em seus municípios, eles aprovaram a decisão e se dizem satisfeitos com o trabalho em sala de aula mediado pelos sistemas. Assim, o autor acredita que aos poucos está ocorrendo a reprodução

do discurso de que o setor privado pode melhorar a educação pública e que a adoção de seus sistemas seria uma garantia de qualidade.

De maneira semelhante, D28 teve como intuito compreender as implicações do uso de SAE na organização, percepção e prática de professores especialistas (História, Geografia, Matemática, Biologia, Ciências, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) no EF II. Porém, no segundo ano da pesquisa (2014), o pesquisador verificou que houve suspensão do contrato entre a prefeitura do município e o Anglo, levando-o a buscar compreender, também, as consequências desse fim de contrato para os professores. Os dados analisados foram obtidos por meio de entrevistas realizadas com professores, gestores escolares, gestores do sistema municipal de ensino e representantes da empresa contratada. Por meio da análise, o autor identificou que tanto a adoção (em 2007) quanto a suspensão do SAE (2013) foram decisões do chefe do executivo municipal, sem diálogo com o corpo docente. Ainda assim, a insatisfação dos professores não se deu com a imposição para a adoção do SAE, mas, sim, com a decisão de suspendê-lo, visto que o sistema era bem visto pelo corpo docente. Salvo um professor de matemática, nenhum dos outros sentia que o material apostilado limitava ou enrijecia o trabalho pedagógico, pois, para a maioria, ele facilitava o trabalho em sala de aula. De acordo com o pesquisador, o uso do sistema implicava em um planejamento das aulas baseado nas apostilas, o que tornava esse processo mais individualista e fragmentado, visto que estimulava os professores a pensarem nas suas disciplinas de forma isolada e dificultava o trabalho coletivo. Por outro lado, mesmo defendendo o material, os professores também se mostraram críticos em alguns momentos, reprovando, por exemplo, os conteúdos que eram abordados nas apostilas, sua organização e fragmentação. Assim, percebeu-se que os professores também se valiam de conhecimentos próprios da profissão para exercer seu trabalho em sala de aula, de forma que, com o término da parceria, todos continuaram atuando sem dificuldades (apesar da direção ter notado que alguns se sentiram um pouco desorientados).

Visando a compreender de que modo operam os condicionantes para o trabalho docente de professores de ciências da natureza do EF inseridos em um SAE, T2 buscou responder aos seguintes questionamentos: quais aspectos caracterizaram a escolha e a implementação do SAE em Catanduva, São

Paulo?<sup>34</sup> Como se caracterizam as apostilas de ciências da natureza do 6º ao 9º do EF considerando os critérios de aprovação de obras didáticas do PNLD<sup>35</sup>? Como se caracteriza o trabalho das unidades escolares que adotaram o SAE no município? Como se caracteriza o trabalho das professoras de ciências da natureza nesse contexto?<sup>36</sup> Como já apresentado em A3c, a decisão pela parceria se deu de forma vertical, restringindo-se aos gestores do governo e sem participação da comunidade escolar. Além disso, o pesquisador percebeu que a parceria foi firmada principalmente pela falta de estrutura e reduzido quadro de profissionais qualificados para lidar com o crescimento abrupto de escolas de EF sob a jurisdição do município (decorrente do processo de municipalização). Inicialmente, houve problemas de adaptação ao uso do material, mas o sistema acabou tendo boa receptividade e aceitação da comunidade escolar, que assumiu a ideia de que os materiais das empresas privadas eram de melhor qualidade. Para os professores, os materiais facilitam as atividades cotidianas e demonstraram obter resultados positivos. Ainda assim, a partir de uma análise dos materiais tendo como base critérios do PNLD para seleção de obras didáticas, o autor identificou que apenas dois dos cinco conjuntos de (quatro) apostilas contemplavam os critérios definidos pelo PNLD de 2011. Portanto, doze das vinte apostilas analisadas poderiam ser consideradas inadequadas em relação às diretrizes e orientações do MEC. Quanto aos manuais dos professores, nenhum atendeu aos critérios de qualidade estabelecidos. Para o autor, a parceria levou o ensino a ter como objetivo a padronização dos estudantes para as avaliações externas, direcionando ainda mais o trabalho docente para o uso da apostila. Por fim, os condicionantes atuando sobre o trabalho docente no contexto estudado foram: a terceirização do trabalho

---

<sup>34</sup> Em A3c (BEGO, 2017), o mesmo autor debate especificamente os problemas e decisões envolvidos na implementação do SAE no município. Devido às suas peculiaridades, A3c também foi apresentado nessa subcategoria, mas no seu início, junto com outros trabalhos que se concentraram apenas nas razões que levaram às parcerias.

<sup>35</sup> Uma discussão específica sobre esse tema também pode ser encontrada no artigo A3a (BEGO; TERRAZAN, 2015). Tendo em vista que o artigo se concentra na análise dos materiais didáticos, ele está localizado na subseção 4.1.4, referente à categoria “Análises documentais sobre Sistemas Apostilados de Ensino”.

<sup>36</sup> De forma semelhante, os problemas referentes à influência dos SAEs do trabalho docente também se encontram publicados em A3b (BEGO; TERRAZAN; OLIVEIRA, 2015). Por não dar tanta ênfase nos elementos que levaram à parceria público-privada e ter se concentrado mais nos impactos do SAE para o fazer docente, o artigo está localizado na subseção 4.1.3, referente à categoria “A influência dos Sistemas Apostilados de Ensino no trabalho escolar”.



didático, a unificação do ritmo de trabalho e a submissão à lógica das avaliações externas.

Também investigando o caso de um município, T3 buscou compreender a lógica do mercado educacional na realização de parcerias público-privadas para a aquisição de SAE na educação pública municipal de Catalão, Goiás. O caso analisado foi a contratação do SABE, da Editora Positivo, para a educação infantil no ano de 2008. Partindo do pressuposto de que os docentes e demais profissionais da educação infantil teriam críticas ao SAE, a pesquisadora se surpreendeu ao perceber que os participantes da pesquisa não questionavam a lógica de mercado inserida na educação pública e naturalizavam o investimento de recursos públicos na contratação de sistemas apostilados privados. Com base nisso, a autora afirma que os profissionais trabalhavam de forma acrítica com o material e não possuíam clareza e compreensão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) para a educação infantil do município. Para ela, as ações adotadas pelo município se alinham a um projeto de sociedade e de educação desigual, contraditório e privatizante que vem se desenrolando sob o interesse das empresas privadas e, assim, contribuem para a expansão do capital privado e consolidação da Editora Positivo como corporação educacional milionária. Desse modo, até mesmo a educação infantil teria sido reduzida ao desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado sob a mediação do material apostilado. Além disso, a parceria teria servido apenas para implantar um projeto pedagógico *fetichizado*, enquanto toda organização e infraestrutura escolar continuou sucateada e altamente desigual entre as diversas regiões do município.

Em uma perspectiva diferente, D24 foi o único nessa categoria a focar sua pesquisa na tentativa de compreender como era o serviço de formação continuada oferecido aos professores de municípios que adotavam SAEs. Para isso, realizaram-se entrevistas com docentes e gestores das secretarias municipais da região do Polo 20 de São Paulo. A partir dos dados obtidos, o pesquisador constatou que os cursos oferecidos pelas empresas aos professores se caracterizavam por serem situações esporádicas e fragmentadas de formação individual, possuindo um caráter transmissivo de conteúdos preestabelecidos pelos sistemas e seus “especialistas”. Assim, o autor acredita que a educação básica pública municipal virou local de disputa de interesses

onde as empresas vêm tentando inserir sua lógica educacional e treinar professores aptos a trabalharem com seus sistemas.

Por fim, explorando uma linha de pesquisa diferente das demais, D18 se concentra em caracterizar a atuação do Ministério Público (MP) na fiscalização e intervenção destes contratos entre as prefeituras e as empresas. Pela análise realizada, constatou-se que a atuação dos promotores foi muito semelhante, mesmo em diferentes promotorias. Focaram-se possíveis irregularidades na aquisição (seja no contrato efetivado sem licitação, seja no processo licitatório) e na qualidade do material. Mesmo com a suspeita de improbidade administrativa, não foram encontrados indícios de desvio de conduta por parte dos administradores públicos ou das empresas parceiras nos casos analisados. Quanto à investigação sobre a qualidade dos materiais, ela não chegou a ser realizada, pois, mesmo os promotores tendo expedido um ofício pedindo a análise por técnicos capacitados, a Procuradoria-Geral alegou não possuir especialistas para essa análise. Outro problema se refere à duração da parceria (que foi de dois anos em ambos os casos analisados) e a demora do sistema burocrático ao qual os promotores estão inseridos, o que retarda qualquer investigação. Assim, a aquisição de SAE por municípios ainda desafiava a atuação do MP, tanto porque se tratava de um assunto novo, quanto pela estrutura do sistema e a formação dos promotores.

#### **4.2.2 Categoria 2: Sistemas Apostilados de Ensino Públicos: uma alternativa às parcerias público-privadas**

Enquanto muitos municípios adotaram SAEs de empresas privadas alegando uma possível melhora na educação devido à padronização e qualidade dos materiais, outras redes de ensino público tentaram produzir o seu próprio sistema padronizado. Dos 73 trabalhos presentes nessa revisão, cinco deles focaram sua pesquisa na compreensão desses sistemas criados pela iniciativa pública. São eles: A10, D9, D16, D30 e T5. Tanto A10, quanto D9, D16 e T5 investigam o sistema apostilado criado no **Programa São Paulo faz escola (SPfe)**, implantado no estado em 2008 (CARVALHO, 2011). Já D30 realiza sua pesquisa focando o **Projeto “Educação Repaginada”** do município de Salto, em São Paulo.

Com relação ao primeiro programa, D9 buscou compreender a prática docente de professores de matemática de escolas estaduais de São Paulo que utilizavam apostilas da Secretaria de Educação do estado. Diferentemente dos outros trabalhos, o ensino apostilado em questão não foi elaborado por um sistema privado, mas pela Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo. De acordo com a pesquisadora, esse sistema foi proposto para se atingirem metas educacionais desenvolvidas após uma análise dos resultados de avaliações externas de 2005, como o SAEB, ENEM e SARESP. Os órgãos estaduais teriam afirmado que a autonomia pedagógica cedida às escolas pela LDB foi importante, mas se mostrou ineficiente, sendo necessária uma centralização das decisões curriculares para uma maior organização e qualidade educacional. Assim, esse sistema apostilado foi imposto aos professores da rede estadual que, de repente, se viram com menos autonomia na sua prática pedagógica com os estudantes, tendo que se submeter a trabalhar com as apostilas e vencer o conteúdo previsto. Com a pesquisa, a autora percebeu que muitos professores se sentiram mal com a imposição do sistema, mas que alguns se adaptaram melhor que outros. Os professores menos experientes e sem uma formação inicial de qualidade demonstraram uma tendência a ficar ansiosos e inseguros, assumindo o papel de técnicos que aplicam as apostilas, passam respostas no quadro e evitam dar explicações. Por outro lado, os professores mais experientes foram os que mais conseguiram se beneficiar do sistema, na medida do possível, apesar de também não gostarem do novo formato. Eles utilizavam as apostilas para mostrar exemplos, para pedir a realização de lições de casa e conseguiam ir além delas nas suas aulas. Desse modo, para a autora, existe uma grande falha na formação inicial de professores de matemática, pois a maioria é submetida a cursos lineares, fragmentados e positivistas que não contribuem com a construção de um educador seguro e capaz de lidar com os desafios de uma sala de aula. Pensando nisso, ela defende que a secretaria da educação deveria fornecer mais possibilidades de formação continuada para seus professores, de forma que eles pudessem melhorar as suas práticas. Por fim, destaca-se que a decisão tomada de maneira vertical gerou desconforto entre o corpo docente, talvez até prejudicando a qualidade do ensino de alguns professores.

A partir de uma análise documental, A10 buscou compreender a gênese da produção e implementação do São Paulo Faz Escola, identificar a concepção política que serviu de base para a elaboração do programa e analisar o discurso do currículo por competências e habilidades proposto no programa. Para os autores, a padronização do currículo, do cronograma e dos materiais regula o trabalho escolar para alinhá-lo à ideologia do governo e vai de encontro à diversidade da realidade social. Nesse sentido, argumentam que o programa é uma política curricular neoliberal de cunho neotecnista, que visa à preparação dos estudantes para o mercado por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, influenciada pelos incentivos e financiamentos de órgãos internacionais. O programa, portanto, estaria implementando uma lógica escolar gerencialista e contribuindo com a reprodução da ideologia dominante.

Presenciando a mesma reforma educacional da rede estadual pública de São Paulo com o SPfe, o pesquisador de D16 procurou compreender como os professores da rede interpretavam tais mudanças e como elas afetaram suas práticas em sala de aula. A partir das observações e entrevistas, o autor percebeu que muitos professores ignoraram os materiais apostilados prescritos em um primeiro momento, mas que uma parcela significativa acabou utilizando-o posteriormente. Para ele, isso ocorreu porque os professores não ficaram convencidos das vantagens de se utilizar os materiais, mas que houve então um processo de “(con)formação” docente, no qual o estado procurou convencer os professores a usarem os materiais. Para o autor, o mais significativo desses mecanismos de convencimento foi o bônus docente, que premiava os professores das escolas que obtivessem bons resultados em avaliações externas. Apesar de os professores entrevistados negarem que o bônus tenha motivado o uso dos materiais sempre que se referiram a si próprios, eles afirmam que o bônus atuou sim como motivador ao falarem dos colegas. Outro dispositivo importante citado pelos professores, foi a correspondência entre os conteúdos e metodologias das apostilas, com aqueles trabalhados na formação continuada recebida pela rede, demonstrando uma tentativa de legitimar os princípios do programa SPfe sob a forma de formação. Por fim, o autor acredita que o sistema apostilado do programa sofreu alguma resistência na escola pesquisada porque seu corpo docente tem uma formação sólida e pouca rotatividade. Ainda assim, se mesmo nesse cenário o estado tem conseguido vencer a resistência e

avançar, o autor acredita que as escolas menos estruturadas devem ter se submetido ao programa muito mais facilmente.

Também preocupado com a implantação dos cadernos do professor e do aluno da proposta curricular do estado de São Paulo, T5 examina documentos oficiais e entrevista professores de física para compreender como se deu o processo de implementação do programa e qual sua repercussão na prática escolar. Apesar de evitar a parceria com empresas privadas para a aquisição de SAEs, a implementação dos cadernos nas escolas estaduais com a intenção de padronizar o ensino, induz a problemas muito similares quanto à falta de pluralidade didática e de autonomia docente. Sem serem consultados, repentinamente os professores e estudantes tiveram que aceitar a forma estruturada e fechada de trabalho com as apostilas. O corpo docente passou a seguir roteiros predefinidos pelos planos de aula construídos em instâncias superiores e assistiu sua autonomia ser retirada. Ainda assim, o próprio pesquisador, enquanto professor, salienta que, apesar de ter se sentido pressionado a seguir os cadernos inicialmente, aos poucos foi percebendo que ele possuía certa liberdade para realizar modificações na forma como conduzia as aulas e que não havia tanta pressão para o uso rigoroso e fechado deles. Quanto aos materiais da disciplina de física, o autor critica a organização que foi feita dos conteúdos e a proposta de certas práticas e experimentos que dificilmente funcionam como o esperado quando se vai de fato realizá-los. Ainda, para ele, os materiais superestimaram o tempo de sala de aula, apresentando uma quantidade de atividades e conteúdos muito superior ao que seria viável de ser trabalhado no ano letivo. Além disso, o pesquisador e os professores entrevistados acreditam haver propostas de discussão em uma quantidade exagerada nos cadernos, o que consumiria desnecessariamente o pouco tempo disponível. Ainda assim, ele destaca que percebeu algumas vantagens no sistema, como a melhor adaptação dos alunos transferidos entre escolas estaduais (pois os professores em toda rede deveriam estar seguindo o mesmo currículo), a disponibilidade dos cadernos para os estudantes levarem para casa (diferente do LD) e, por fim, a facilitação do trabalho docente com a existência das sequências didáticas (se estas puderem ser utilizadas apenas como guias quando o professor achar necessário).

Por fim, em um contexto diferente, D30 buscou compreender a implementação do projeto “Educação Repaginada” realizado na cidade de Salto, São Paulo, como alternativa à adoção de um SAE. Como relata o autor, o município optou por padronizar o ensino nas escolas da rede, porém, ao invés de realizar uma parceria com uma das empresas que oferecem SAES, como muitos dos municípios da região, o governo desenvolveu o próprio sistema pelo projeto “Educação Repaginada”, implementado em 2012. O pesquisador avalia que, mesmo se sujeitando à lógica de padronização dos conteúdos e precisando contratar uma editora para confeccionar os materiais, os gestores de Salto avançaram ao optar por não comprar um material pronto de uma empresa privada e permitir que catorze professores da rede municipal elaborassem os materiais. Porém, como o material foi confeccionado por uma editora privada, observaram-se dois problemas na sua publicação: a autoria dos materiais que foi conferida a duas funcionárias da editora, sem menção aos professores que definiram todos os conteúdos e sua organização nos materiais, e a falta de reconhecimento financeiro pelo trabalho dos docentes. De qualquer forma, o processo de construção do material parece ter ajudado no desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos, numa maior valorização do contexto local e numa maior sensação de autoria e autonomia por parte dos professores. Assim, o autor acredita que o projeto de Salto contribuiu para apresentar uma alternativa à contratação de SAES e se opor às políticas de desqualificação da gestão pública. Vale também destacar que o município, mesmo não adotando um SAE de empresa privada, obteve, segundo a autora, o maior *ranking* do IDEB de 2011 (antes do projeto “Educação Repaginada”) entre os municípios com mais de 100 mil habitantes, demonstrando que o sistema público é capaz de obter bons resultados em avaliações externas sem se submeter aos sistemas privados ou, até mesmo, a um sistema padronizado.

#### **4.2.3 Categoria 3: A influência dos Sistemas Apostilados de Ensino no trabalho escolar**

Nesta categoria, foram classificados onze artigos (A1c, A2a, A2b, A3b, A6, A9, A11, A12, A15, A17 e A20), sete dissertações (D5, D8, D11, D12, D22, D23 e D27) e quatro teses (T1, T4, T8 e T11), ou seja, 22 trabalhos. Ainda que com algumas diferenças, todos eles discorrem sobre as implicações no trabalho

escolar durante o uso de um SAE, focando principalmente na questão da autonomia docente. Diferentemente das categorias anteriores, os trabalhos desta terceira categoria ou relatam pesquisas em escolas privadas, ou, mesmo sendo em escola pública, a análise se concentra mais sobre o impacto dos SAEs no trabalho escolar do que na parceria público-privada em si. Dentro desse contexto, foram construídas duas subcategorias, a saber: *estrutura e organização do trabalho escolar e trabalho docente*.

Os trabalhos A6, A9, A11, A15, D8, D22, D23, T4, T8 e T11 têm a especificidade de analisar o impacto do SAE de uma forma mais ampla, debatendo sua influência em diversos pontos **da estrutura e da organização do trabalho escolar**.

Dos artigos encontrados durante a revisão, A15 foi o primeiro a escrever sobre os sistemas apostilados (2001). Mesmo antes do crescimento das parcerias público-privadas com a adoção de SAEs na educação pública, o autor já identificava a exportação desses sistemas dos cursos preparatórios para as escolas. Para o autor, os sistemas estão inseridos na lógica da Indústria Cultural, racionalizando e padronizando as ações dos indivíduos. Nesse contexto, os indivíduos são influenciados a perderem a criticidade e seu poder reflexivo, deixando a sociedade à mercê dos grupos que monopolizam as informações. Com todo conhecimento compartimentado, dividido, numa sequência fechada e exercícios para testar o conhecimento mais “relevante”, as apostilas não deixariam espaço para uma discussão mais aprofundada e crítica. Além disso, sob o discurso de que tal organização é mais prática e com tudo que o estudante tem que saber, professor e aluno são influenciados a tentar “vencer” o material, dificultando que outras atividades sejam realizadas. Assim, para o autor, os sistemas reproduzem a ideologia dos setores privados e do próprio Estado, preocupando-se quase que unicamente em preparar o estudante para o vestibular e afastando-o de uma educação emancipadora e crítica.

Com o intuito de compreender essas influências dos SAEs no trabalho escolar, T4 teve como objetivo investigar as consequências da implementação do SOME na organização do trabalho pedagógico em escolas de dois municípios paulistas (Ipeúna e Santa Gertrudes). Nesse sentido, a autora buscou compreender se o SAE facilita a organização do trabalho escolar para o professor, se interfere no PPP e se modifica a autonomia do trabalho

pedagógico. Analisando as escolas selecionadas nos municípios, foi constatado que o planejamento escolar que se desenvolve no contexto de um SAE vai de encontro à ideia de planejamento escolar que se desenvolve com a construção de um PPP. Enquanto os PPPs são construídos coletivamente, dentro da própria unidade escolar, considerando suas particularidades e prevendo o desenvolvimento do currículo de forma articulada com diversos recursos didáticos, os sistemas privados instituem uma forma de organização escolar que se sobrepõe ao PPP, desconsiderando o discurso construído de forma coletiva e enrijecendo o trabalho escolar baseado nas apostilas. Quanto à autonomia da prática pedagógica, constata-se que ela se torna mais limitada na autoria de projetos e na complementação do trabalho pedagógico com o uso de outros recursos. Ainda assim, avaliando que faltavam conteúdos importantes nas apostilas e que estas não consideravam a realidade dos seus alunos, alguns professores tiveram momentos de autonomia em que se permitiram realizar outras atividades complementares independentes do material apostilado. Levantam-se, assim, diversos questionamentos quanto à estrutura apostilada, como sua falta de profundidade dos conteúdos, sua inadequação à realidade dos alunos e sua organização prescritiva que dá pouca margem para a construção coletiva e para o exercício da autonomia.

Já A6 relata uma pesquisa feita com quatro escolas particulares de educação infantil e ensino fundamental de Uberaba, Minas Gerais, que adotavam o Sistema Positivo de Ensino. Dentre os objetivos da pesquisa, as pesquisadoras visavam a investigar como o SAE afetava questões como a autonomia dos professores, a aprendizagem dos alunos, a formação continuada dos professores, entre outros, e quais as opiniões das diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras sobre a alegada eficiência e praticidade do sistema. Os dados indicaram que o *marketing* das empresas tem funcionado e grande parte da comunidade escolar acredita que o material fornecido é de alta qualidade por ser produzido por especialistas e por vezes se torna a principal referência em sala de aula. Uma das diretoras afirmou que iria desistir do uso do SAE, pois ele exigia muito mais esforço e adaptações por parte da escola do que o previsto, engessando-a, mas as demais ainda acreditam que o uso do SAE é a solução para os problemas pedagógicos, administrativos e de controle financeiro, não demonstrando preocupação nem com a construção coletiva do



PPP. A convicção na eficácia do material é tão forte que, geralmente, quando se constatava que um aluno não havia aprendido, as professoras repetiam as atividades propostas nas apostilas ao invés de procurar rever os métodos de ensino. Duas das seis professoras entrevistadas criticaram o SAE, alegando que o material apostilado não permite alterações e deve ser vencido em tempo determinado, não sendo possível preparar a contextualização dos conteúdos ou elaborar outras atividades. Somente duas professoras demonstraram certa independência da apostila, visto que afirmaram complementá-la com outros livros e utilizando o portal *online* de conteúdos multimídia e ferramentas pedagógicas da Positivo. Quanto à formação continuada, as professoras alegam falta de tempo devido ao esforço que precisam fazer para conseguir “vencer” as apostilas no prazo adequado. Desse modo, as autoras concordam com outros trabalhos ao defender que os “pacotes didáticos” se tornaram mecanismos da Indústria Cultural, retirando a autonomia e criticidade do professor.

De forma semelhante, A11 analisa as percepções de gestores sobre o ensino e o trabalho docente em duas escolas de uma rede educacional caracterizada pela centralização da gestão, padronização do ensino e uso de SAEs. De acordo com a autora, essa rede de escolas vem crescendo no estado do Rio de Janeiro como uma alternativa para a “nova classe média”, visto que o ensino padronizado e apostilado promete bons resultados nos processos seletivos e as mensalidades costumam ser mais compatíveis com as rendas das classes C e D. A partir de entrevistas com a equipe de gestão, as autoras identificaram que a rede se empenha em manter uma imagem de sistema de ensino de qualidade por meio de resultados em avaliações externas e por meio do desenvolvimento de uma infraestrutura moderna apoiada em diversas tecnologias e novidades pedagógicas. Contudo, os gestores alegam não confiar na capacidade profissional do corpo docente, visto acreditarem que a formação inicial nas licenciaturas não tem conseguido formar professores bem capacitados. Assim, para alcançar os resultados esperados, a rede adota um sistema de ensino padrão e outras estratégias, como acompanhamento dos planos de aula, prova única, cronograma e controle dos resultados, com o intuito de garantir um trabalho didático alinhado com os objetivos do grupo. Portanto, as autoras argumentam que os gestores da rede de ensino exaltam os materiais e tecnologias no processo educacional e direcionam a prática pedagógica para

uma atuação instrumental na qual toda estrutura curricular e ideologia educacional são impostas de forma vertical servindo aos interesses dos detentores do poder econômico.

Inserida em um contexto de grande diversidade étnico-cultural dentro das salas de aula, inclusive com muitos alunos estrangeiros, D23 busca compreender quais as implicações do uso de um material apostilado e rígido dentro dessa realidade. Na escola investigada, os professores eram cobrados a cumprir o currículo previsto nos materiais apostilados que, por sua vez, eram formulados pela rede de ensino a qual a escola era vinculada. Além disso, esses materiais, sendo produzidos para diversas escolas, não levavam em conta as particularidades que poderiam ser encontradas em cada contexto. Assim, a pesquisadora constatou um desencontro entre o material e a diversidade presente na instituição escolar. Os materiais eram impostos e não previam nem a pluralidade de culturas possíveis, nem grandes dificuldades que pudessem impossibilitar o ritmo de trabalho imposto, como o fato de que muitos alunos, sendo estrangeiros, tinham grande dificuldade até mesmo com o português. Dessa forma, ela conclui defendendo que as escolas deveriam construir seu currículo e seu PPP por meio do diálogo entre os atores envolvidos no processo educacional ao invés de adotar prescrições prontas vindas da rede central.

T11 buscou compreender a visão de professoras de pré-escolas sobre o cumprimento (ou não) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) na prática educativa no contexto de um SAE. De acordo com os resultados obtidos pela pesquisadora, os sistemas se mostram em desacordo com os DCNEIs e com as pesquisas da área educacional, tanto pela retirada da autonomia dos professores na construção do currículo quanto pelas atividades propostas que não possuem conexão com a realidade infantil, desconsideram os conhecimentos prévios das crianças e não trabalham as diferentes linguagens infantis. Nota-se, ainda, uma semelhança grande com o currículo do ensino fundamental, com foco em atividades de escrita, identificação de letras e números e exercícios de coordenação motora. Quanto aos professores, dos 53 participantes que responderam ao questionário dezoito afirmaram não conhecer as DCNEIs, 37 desconheciam o PPP da escola e 44 alegaram não ter participado da sua construção. Quanto ao SAE utilizado, 39 participantes defenderam que os autores dos materiais não têm clareza sobre as diversas realidades de

crianças em diferentes contextos socioeconômicos, resultando em atividades muitas vezes descontextualizadas e que precisavam ser complementadas. Ainda assim, 28 professores disseram preferir a permanência do sistema e, se o mesmo fosse retirado da escola, 46 participantes alegaram que produziriam materiais focados em atividades acadêmicas de alfabetização. Portanto, a autora percebe que, mesmo com críticas, a maioria dos professores está alinhada com os fundamentos pedagógicos dos materiais: alfabetizar, treinar coordenação motora, ler e contar. Por fim, a pesquisadora acredita que nem a formação inicial, nem a continuada, foram capazes de atualizar os conhecimentos profissionais desses professores, que continuam com uma visão pedagógica tradicional e, além disso, estão atuando sem conhecer as DCNEIs.

A pesquisa de D8 teve como objetivo compreender como um sistema privado de ensino pode contribuir para o desempenho das escolas. Atuando em uma escola pertencente à Rede de Conhecimento e Ética (RCE) – Educação e Valores, a pesquisadora investigou duas escolas da rede (em que não atuava) em busca de uma compreensão sobre as mudanças ocorridas nas escolas com a adoção do sistema. Foram analisados três aspectos: o crescimento da escola em relação ao número de alunos após a adesão; a opinião da direção sobre os impactos da parceria no trabalho escolar; e uma análise da qualidade da aprendizagem ao longo dos anos. Quanto a essa última, questiona-se a forma como essa pretensão de qualidade foi avaliada, pois o instrumento de avaliação utilizado era produzido pela própria RCE, ou seja, provavelmente se avaliava aquilo que a rede já se propunha a trabalhar, não havendo possibilidade de considerar outras aprendizagens que pudessem não estar alinhadas com o posicionamento pedagógico do sistema. Analisando os dados, a pesquisadora afirma que ambas as escolas cresceram após a adesão à rede, aumentando seu número de matrículas. Nos questionários respondidos pela direção, não foram apresentados argumentos críticos à rede, apenas um discurso alinhado ao sistema e em defesa de sua contribuição ao trabalho na escola. Mesmo quando questionadas sobre aspectos negativos, as diretoras não falaram diretamente do sistema, mas reclamaram da resistência dos pais diante de mudanças ocorridas com a adesão à rede ou o fato de que os funcionários da escola podem ter dificuldade porque precisam sair da zona de conforto. Quanto à qualidade da aprendizagem, só foi possível analisar dados de 2012 até 2014, pois mesmo a

escola que adotava a rede há oito anos só começou a realizar a avaliação em 2012. Ainda assim, a pesquisadora defende que as escolas melhoraram “consideravelmente” no aspecto qualitativo, mas não apresentou argumentos suficientes para justificar essa afirmação.

Após atuar como coordenadora pedagógica em uma escola privada que adotava uma SAE, a pesquisadora de T8 se valeu da narrativa, recuperação de documentos e entrevistas com professoras para compreender melhor como se deu o exercício dessa função nesse contexto de uso de um sistema de ensino estruturado. Primeiramente, a pesquisadora analisa que em seu contexto, de uma escola privada para uma classe social mais privilegiada, a escola consegue exigir mais dos estudantes, mas, também, sofre muita pressão dos pais que cobram o sucesso prometido pela marca do SAE. Dessa forma, como ato de sobrevivência no emprego, os professores já sentem uma imposição para seguirem as recomendações do sistema de ensino da marca. Ainda assim, a autora, enquanto coordenadora, levanta a possibilidade de, ao menos, diminuir essa imposição quando se permite um trabalho mais dialogado, colaborativo e flexível com os professores e outros membros da comunidade escolar. Portanto, o coordenador pedagógico que reconhece os colegas professores enquanto profissionais competentes e autônomos capazes de construir coletivamente as ações pedagógicas se torna um líder mais aceito e constrói sua autoridade de maneira sustentável e sem autoritarismo. Ademais, uma formação sólida e a experiência em sala de aula também se destacam, para a autora, enquanto características essenciais para obtenção do respeito dos professores de forma natural. Com base no exposto, T8 defende que uma coordenação pedagógica que acredita no diálogo e no trabalho coletivo é capaz de diminuir a rigidez que muitas vezes acompanha os sistemas de ensino e, portanto, contribuir para uma maior autonomia pedagógica para os professores.

D22 buscou analisar as possibilidades do trabalho pedagógico da supervisão escolar, no que tange à normatização e à regulação do trabalho, em escolas públicas do município de Gravataí, Rio Grande do Sul, que haviam adotado o SAB do grupo Positivo. A partir da análise das escolas investigadas, a autora identificou que o conteúdo e os materiais se tornaram o foco central do trabalho escolar e a autonomia dos professores se limitava a poucos aspectos de escolha dos métodos didáticos, sendo mínimo o espaço para a reflexão crítica

e produção de conhecimento. Pensando nisso, a pesquisadora defende que é possível dar maior protagonismo ao corpo docente se forem planejadas algumas alternativas de intervenção, como: encontros mensais dos professores nos espaços escolares para diálogo, reflexão e troca de experiências e de materiais; acompanhamento do planejamento didático do professores, mesmo quando alinhado ao SAE, possibilitando a valorização do profissional quanto ao seu conteúdo e programa de ensino; e realização de parcerias com a universidade ou professores que estejam envolvidos com a produção científica para viabilizar o intercâmbio entre esses profissionais.

A partir de uma pesquisa com todos os componentes curriculares do sexto ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Lauro Müller (SC), A9 se concentrou em um aspecto mais específico do trabalho pedagógico e buscou compreender como a educação ambiental é trabalhada quando se adotam SAEs. A partir de uma análise das apostilas, os autores identificaram que os materiais apresentam um bom potencial para se trabalhar com educação ambiental, mas, na prática, ela acaba sendo explorada de forma muito superficial e em momentos isolados. Um dos motivos para isso é a falta de tempo e de autonomia para explorar o tema com maior profundidade, visto a demanda para que todos os conteúdos das apostilas sejam trabalhados no ano letivo. Além disso, os pesquisadores também destacam que o conhecimento dos professores sobre a educação ambiental ainda é muito tradicional e fragmentado, havendo pouca interdisciplinaridade e trabalhos colaborativos entre as disciplinas. Dessa forma, destaca-se, aqui, que A9 evidencia a incapacidade dos materiais e serviços dos SAEs em resolverem os problemas da educação pública. O dinheiro público, portanto, poderia alcançar um potencial muito mais transformador se fosse investido na capacitação e reconhecimento dos profissionais envolvidos do que com a aquisição de estruturas de ensino produzidas externamente.

Dos 22 trabalhos desta categoria, sete artigos (A1c, A2a, A2b, A3b, A12, A17 e A20), quatro dissertações (D5, D11, D12 e D27) e uma tese (T1), isto é, doze trabalhos, descrevem pesquisas que têm como foco as implicações do uso dos sistemas no **trabalho docente**.

A17 buscou compreender a prática e as opiniões de professores de língua portuguesa do ensino fundamental que trabalham com um SAE em escolas públicas municipais no estado de São Paulo. Para tal, o autor aplicou

questionários aos professores e analisou suas respostas dialogando, principalmente, com os referenciais analíticos de Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Norbert Elias. As respostas dos docentes evidenciam uma prática profissional altamente regulada e exigente, na qual eles precisam estar constantemente buscando acompanhar o cronograma estabelecido pela empresa para conseguir finalizar as apostilas durante o ano letivo. Dessa forma, as empresas não apenas conseguem estabelecer parâmetros e regras direcionando o funcionamento escolar, mas, também, controlam os comportamentos, procedimentos e objetivos dos diretores, coordenadores, alunos e, principalmente, dos professores.

Em A12, as autoras apresentam um trabalho teórico com o intuito de debater os impactos, principalmente no trabalho docente, das políticas de adoção de SAEs na educação pública. As autoras identificam três crenças centrais no processo de adoção de um SAE: a visão de que o professor não consegue elaborar seu próprio material didático-pedagógico e estruturar suas aulas adequadamente; a ideia de que é necessário ter um currículo comum na rede para manter a equidade; e a convicção de que o currículo apostilado aproxima a educação pública da privada em termos de qualidade. Problematizando as questões, elas acreditam que as políticas públicas de adoção de SAEs influenciam fortemente na visão do que é conhecimento, do que é ensinar e do que é avaliar. Para elas, há a substituição da lógica da aprendizagem pela lógica do controle. Nesta, o conhecimento seria visto como um conjunto de dados reificados, ensinar seria basicamente transmitir noções e fatos e a avaliação serviria para verificar a memorização do conteúdo e classificar os estudantes. Desse modo, o professor estaria se tornando um técnico do Estado, treinado para transmitir um currículo nacional, flexibilizando e precarizando a profissão docente.

Reforçando essas conclusões, A3b apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como intuito compreender quais os principais condicionantes atuando sobre o trabalho docente com o uso de um SAE. Com base nos dados coletados, os autores identificaram que o grande rodízio de professores impossibilita a identificação institucional entre professores e escolas, dificultando a definição coletiva dos objetivos de ensino e o planejamento coletivo do trabalho, deixando a escola mais vulnerável às imposições externas. Como

condicionantes do trabalho docente no contexto de SAE, eles identificaram a terceirização do trabalho didático, a unificação do ritmo de trabalho e o foco nas avaliações externas. Assim, argumentam que o trabalho docente vinha se limitando à mera execução controlada do que já foi pré-concebido pelo mercado e que seria necessário criar uma cultura de resistência à inserção exacerbada da tecnocracia nos espaços institucionais de decisão política.

Em T1, o pesquisador procurou compreender a atuação docente frente ao uso de SAE, entendidas como mercadorias educacionais que atuam como bens simbólicos da Indústria Cultural. Para o autor, esses sistemas privados vêm se fortalecendo devido à preocupação em atender a demanda educacional crescente no país, remetendo à ideia de eficácia das tecnologias educacionais que as empresas conseguem transmitir. Ainda, ele defende que esse avanço acaba legitimando ações de padronização de conduta, controle e cerceamento de liberdade de pensamento, produzindo um desenvolvimento social técnico e útil à produção e ao consumo de mercadorias. Reitera-se que esses mecanismos de controle têm se tornado mais sutis, pois são disfarçados com o aumento do padrão de vida, a utilização de objetos tecnológicos e a *fetichização* de mercadorias. Portanto, o pesquisador defende que a inserção dos SAEs em escolas públicas ocorre num contexto de administração social, no qual o mercado e o consumo de mercadorias são seu principal mecanismo de dominação. Coletando as opiniões de professores, ele percebe que as apostilas são consideradas apenas razoáveis, ou seja, possuem problemas que não as tornam tão boas. Ainda assim, a maioria deles defende seu uso nas escolas públicas, pois sentem-se beneficiados pela organização dos materiais. A partir dessa constatação, o pesquisador deixa de lado o debate sobre a qualidade dos materiais, para discutir a perda de potencial reflexivo da atividade docente, que vem se assemelhando a de um operário. Na lógica dos sistemas, o professor deixa de ser um profissional que pensa, para reproduzir as “sugestões” presentes nas apostilas, nos manuais ou até do suporte pedagógico geralmente oferecido pelas empresas. Para o professor, essa é uma posição confortável, pois evita o esforço da ação reflexiva do planejamento didático. Percebe-se, ainda, que os professores continuam se considerando autônomos, pois sentem que podem decidir em sala de aula como será o uso da apostila, quais conteúdos serão vistos em determinados dias, quais conteúdos precisarão de mais ou

menos tempo, entre outras atitudes de gerenciamento do material. Assim, os professores restringem sua autonomia a pequenas atitudes no uso do material, aceitando a ordem estabelecida, perdendo o potencial reflexivo da profissão e tornando-se mais um ramo de atividade da Indústria Cultural. Para o pesquisador, a escola que deveria ser ambiente de promoção da cultura e conhecimento, passa a se assemelhar a uma linha de montagem com o operário mantendo as engrenagens funcionando como se espera para que o padrão de produção se mantenha como o previsto.

Posteriormente, o mesmo autor de T1 publicou A2a, no qual procurou debater os dados coletados nas entrevistas com os professores no intuito de compreender as consequências do uso de SAEs para o exercício da autonomia docente. De acordo com o autor, a maioria dos professores identifica falhas nos materiais e alega que ele seria apenas um suporte para planejar as aulas. Ainda assim, 40% dos professores afirmaram adotar as apostilas durante os cinco dias letivos da semana e 31,1%, durante quatro. Além disso, mais da metade dos professores declarou considerar o uso das apostilas como positivo. Apesar de demonstrarem serem favoráveis ao uso, 51,1% afirmou que as apostilas não alteraram o rendimento dos estudantes, 20% afirmou que o rendimento deles piorou e apenas 22,2% acredita que melhorou (6,7% não responderam). Pensando nisso, os professores parecem defender seu uso mais por sentirem um aumento de conforto no seu trabalho de planejamento do que por uma melhora na aprendizagem dos estudantes de fato. Desse modo, o pesquisador argumenta que a escola, inserida em um contexto de Indústria Cultural, tornou-se também refém dos mecanismos de administração social em que os indivíduos se consideram autônomos e livres mesmo quando estão submissos às imposições do mercado. Essa análise foi aprofundada em A2b, em que o autor retoma os dados obtidos na pesquisa para debater o tema sob o referencial teórico de Hebert Marcuse. Nessa análise, o autor defende que a sociedade industrial tem utilizado da sedução tecnológica para efetivar o domínio social e transformar os cidadãos em consumidores passivos. Para ele, em uma sociedade democrática, os mecanismos de controle devem ser mais sutis, de forma que os indivíduos tenham a sensação de autonomia, mas a sociedade continua administrada pela imposição de padrões de consumo como as apostilas e os conteúdos presentes nelas. Assim, as apostilas assumem o papel, antes do



professor ou da escola, de selecionar o conteúdo a ser apresentado aos estudantes, mas os professores ainda acreditam ser autônomos por crerem que podem utilizar a apostila no ritmo que acharem mais adequado, dosando os conteúdos que vão ser mais ou menos aprofundados e propor leituras ou exercícios extras quando acharem que os estudantes precisam desse reforço. Dessa forma, o autor acredita que sua hipótese inicial de que a docência dentro de um SAE se torna uma atividade administrada se confirmou.

De forma semelhante, A20 apresenta uma pesquisa sobre as percepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Álvares Machado, São Paulo, sobre a utilização do SAE em suas salas de aula. Analisando as respostas de 36 professores aos questionários aplicados, os autores identificaram que a maioria dos docentes possui uma percepção positiva do uso do SAE. Quanto ao planejamento das aulas, 50% dos professores afirmaram se basear exclusivamente no uso do sistema apostilado, enquanto 40% disseram utilizar outras fontes. Ademais, 86% dos professores relataram que suas práticas em sala de aula acabam se baseando no uso do material apostilado em muitos momentos, enquanto 7% deixaram a pergunta em branco e 7% não responderam adequadamente à questão. Quanto às dificuldades, 40% relataram problemas com os materiais, principalmente pelo fato de trazerem conteúdos muito complexos e incoerentes com a faixa etária, enquanto 18,7% relataram dificuldades com as condições de trabalho, principalmente com a falta de tempo para “dar conta” de todo o conteúdo que se exige que seja passado e 18,7% relataram problemas com relação às dificuldades dos alunos em acompanhar o material. Quanto às facilidades, 40% afirmam que simplifica o trabalho do professor, 44,4%, que contribui com a aprendizagem dos alunos e 6,6%, que traz benefícios à rede municipal de ensino. Assim sendo, os autores acreditam que os professores precisam acreditar mais no papel primordial da sua função e se assumirem protagonistas de seu fazer docente, sendo necessário que se invista mais na formação de profissionais para a melhoria da qualidade do ensino ao invés do investimento em materiais prontos de empresas privadas.

Preocupada com os efeitos dos SAEs na identidade e autonomia profissional do professor, a autora de D12 buscou compreender a narrativa de professores de ciências do ensino fundamental sobre suas práticas nesse

cenário. Com base nos relatos dos professores, a pesquisadora identificou profissionais angustiados num cenário de instabilidade na identidade profissional, de limitações no seu fazer pedagógico e de uma educação voltada a resultados e cumprimento de metas. Além disso, a organização do currículo por terceiros aumenta os sentimentos de desprestígio e desrespeito aos quais os professores já estão quase se habituando. Nas suas falas, os professores não têm mais certeza do seu papel e do que se espera deles, percebem-se como incompetentes para exercer funções que antes eram suas e se sentem pressionados a vencer o conteúdo para que os alunos se saiam bem nas avaliações e os resultados possam ser apresentados, estatisticamente, como atestado da boa qualidade da educação do sistema.

A partir da aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas a vinte professores de uma escola privada, D27 buscou compreender qual a percepção desses profissionais sobre o uso dos materiais apostilados no seu trabalho e como ele interfere na sua relação com os estudantes. De forma contrária às expectativas da pesquisadora e aos resultados de D12, a maioria dos professores se mostrou satisfeita com o uso dos materiais apostilados e afirmaram gostar da existência de um material que os oriente e lhes forneça estratégias de ensino a serem adotadas em sala de aula. Para a pesquisadora, a pressão para seguir os materiais apostilados desqualifica os professores, que passam a seguir aulas prontas, diminuindo sua autoridade e autonomia. Dessa forma, ela defende que esses resultados evidenciaram uma falta de reflexão crítica dos professores quanto ao impacto dessa estrutura apostilada no seu papel profissional. Por fim, ela indica que esse cenário pode ter relação com uma formação acadêmica pouco consistente, falta de investimento em formação continuada e/ou sobrecarga de trabalho que leva à preferência por receber aulas prontas.

Percebendo que outras pesquisas indicavam a aceitação dos sistemas apostilados por professores, a pesquisadora de D11 buscou compreender as opiniões de professores de creches municipais quanto ao uso de material apostilado nessa etapa educacional e refletir sobre as implicações do material na identidade profissional destes docentes. Por meio de um questionário no qual se pedia para os professores discorrerem sobre as vantagens e desvantagens do uso dos sistemas, obtiveram-se os seguintes resultados: os professores

valorizam os materiais por terem uma melhor sequência na aprendizagem, trazerem uma diversidade de temas, serem multidisciplinares, trabalharem com atividades no concreto, com a coordenação motora e com o lúdico, entre outros; os professores ressaltam desvantagens ao dizer que faltam conteúdos, atividades de alfabetização nos materiais e lições de casa. Desse modo, a autora percebe indícios de que os professores têm dificuldade em compreender as características específicas da educação de crianças dessa faixa etária ao defenderem materiais mais fechados, com mais conteúdo e com mais lições para casa. Quanto à identidade profissional, a pesquisadora defende que os materiais desqualificam o trabalho docente, que deixa de ser o responsável pelo planejamento e a consequente reflexão do trabalho presente nesse momento e passa a ter que cumprir com uma série de exigências do sistema.

Em uma linha de investigação semelhante, as autoras de A1c relatam sua pesquisa com professores de educação infantil no contexto de uso de SAEs. As pesquisadoras aplicaram questionários a professores em exercício em 20% dos municípios paulistas com até 50 mil habitantes que adotavam em 2011 algum SAE de um dos três maiores grupos do ramo. Com os dados dos questionários, o objetivo foi o de analisar o perfil dos profissionais e o uso que fazem dos serviços e materiais inclusos no sistema. Elas perceberam que os professores menos experientes tinham uma tendência maior a acreditar que os materiais eram relevantes, ainda assim, os sistemas tiveram boa aceitação em todos os grupos, sendo que 69% dos professores entrevistados disseram que continuariam usando o material se pudessem escolher, contra 24% que optariam por não usar. Mesmo com a aparente aceitação, a frequência de uso do material varia, geralmente não sendo utilizado em todos os momentos, visto que uma quantidade não desprezível de professores declarou ser necessário complementar as atividades. Além disso, 43% dos professores afirmaram terem identificado erros nos materiais, ainda que 59% deles os considerem bons, contra 26% que os julgaram regulares. Uma importante constatação é que apenas 3% dos entrevistados afirmaram existir atividades específicas para estudantes com deficiências, demonstrando a omissão das empresas na elaboração de alternativas para esses estudantes. Assim, as autoras acreditam que muitos professores já têm começado sua carreira sob a lógica dos SAEs, mas eles ainda se mostram como um recurso limitado para a educação infantil.

Sendo o único desta categoria a olhar para a formação continuada, D5 buscou compreender as visões de professores sobre o curso de formação continuada, “o professor gestor”, oferecido pelo Universitário Sistema de Ensino, instituição onde o pesquisador trabalhava como assessor pedagógico atendendo escolas parceiras e oferecendo cursos de formação continuada. Sendo um dos serviços inclusos dentro do pacote dos SAEs, esse curso de formação continuada oferecido pelo USE visava a “instrumentalizar e apoiar o professor a refletir sobre o seu papel para além dos conteúdos previstos, destacando-o como gestor do processo de ensino e aprendizagem.” (BALSALOBRE, 2018, p. 14). Assim, o curso envolvia assuntos tais como gestão do planejamento, gestão do tempo, gestão da aprendizagem, gestão do relacionamento e gestão da formação continuada. O pesquisador argumenta que a análise dos questionários aplicados aos professores permite concluir que o curso foi relevante para a formação dos profissionais e contribuiu para uma mudança do seu trabalho em sala de aula. Contudo, questiona-se o possível interesse do pesquisador em defender o próprio sistema em que atua como assessor pedagógico justamente oferecendo esse tipo de cursos. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário com questões abertas e fechadas que parece não contribuir com um aprofundamento na compreensão da opinião dos professores. Em sua maioria, são perguntas diretas solicitando ao professor que responda se acredita que o curso ajudou em determinado aspecto. Desse modo, os participantes, muitas vezes, se limitam a responder que “sim”. Além disso, em suas considerações finais o autor distorce o defendido na tese de Bego (2013) com o intuito de corroborar seus resultados, alegando que o material apostilado vem ao encontro das necessidades dos professores nos dias atuais, porque facilita seu trabalho já tão sobrecarregado de tarefas. Assim sendo, a pesquisa parece se basear em dados frágeis e em distorções de outras pesquisas para defender o sistema privado do pesquisador.

#### **4.2.4 Categoria 4: Análises documentais sobre os Sistemas Apostilados de Ensino**

Nesta categoria, foram classificados sete artigos (A3a, A7, A13, A14, A19, A22 e A23), nove dissertações (D1, D3, D4, D7, D10, D13, D17, D29 e D31) e quatro teses (T6, T7, T9 e T10), totalizando vinte trabalhos. Mesmo que com

abordagens diferentes, todos os trabalhos nessa categoria apresentam uma análise documental de produções das empresas dos SAEs, seja dos materiais didáticos apostilados propriamente ditos, seja de documentos organizacionais e publicitários. Dentro desse contexto, foram construídas cinco subcategorias, a saber: *publicidades dos grupos empresariais; propostas pedagógicas; análise dos materiais apostilados; comparação com os livros didáticos; diversidade étnico-racial.*

Enquanto dezoito dos vinte trabalhos investigaram os materiais didáticos das empresas, D17 foi o único a analisar as **publicidades dos grupos empresariais**. Realizando uma análise de discurso da linha francesa em 29 publicidades de onze sistemas de ensino veiculadas na revista Nova Escola, a pesquisadora buscou compreender que *ethos* e cenografia era possível depreender dos enunciadores em suas campanhas publicitárias. Foi percebido que esses sistemas afirmam diversas vezes oferecerem os melhores materiais para o melhor estudo, sendo que muitos deles têm suas próprias editoras para produzir esses materiais. Assim, editoras que tradicionalmente vendiam livros, têm entrado no mercado de materiais didáticos com os conhecidos sistemas apostilados, muitas vezes até se fundindo com outras editoras ou grupos empresariais para se tornarem grandes negócios. Dessa forma, a autora identifica de um lado os grandes SAEs como produtores e, do outro, o ensino e a aprendizagem como um produto. Analisando as publicidades, ela identifica que os enunciadores se apresentam mais como empresários do que como educadores e tentam seduzir o leitor por meio de seus produtos e serviços pretensamente modernos, atualizados e “conectados”. Por fim, a autora identifica que, apesar de possuir um tom pedagógico, as publicidades são apelativas. O enunciador remete à imagem de um vendedor, muito bem vestido, com gestos premeditados e que tenta seduzir o cliente para adquirir o seu excelente produto, caracterizando, assim, uma mudança na educação marcada pela presença do discurso empresarial.

Assim como D17, D4 não realizou sua pesquisa tendo como base os materiais apostilados, mas sim, buscou compreender a concepção de conhecimento presente nas **propostas pedagógicas** dos sistemas Dom Bosco, Objetivo e Positivo. Para isso, procurou identificar, nos documentos das empresas disponibilizados em suas páginas na internet, de que maneira os

sistemas definem o que deve ser ensinado e como a concepção de conhecimento é construída no contexto econômico, político e social neoliberal e pós-moderno. Dessa forma, a pesquisadora não realizou sua análise em cima das propostas pedagógicas em sua totalidade, mas sim daquelas informações resumidas de livre acesso que conseguiu encontrar nos sites das empresas. Pela análise dos dados utilizados, a autora percebe que, submetidas à lógica capitalista, as três empresas constroem em suas páginas de internet um discurso sedutor e atraente com o intuito de atrair possíveis clientes. As concepções pedagógicas presentes em seus discursos são diversas, demonstrando um ecletismo de tendências educacionais no setor. Para ela, isso é uma característica da visão pós-moderna de conhecimento enquanto algo relativo, em que não há uma verdade única a ser seguida, gerando um pluralismo teórico dentro de cada sistema sem um real aprofundamento e compreensão do que está sendo proposto. Desse modo, os sistemas falam em muitas teorias em seus documentos, mas apresentam erros conceituais e demonstram ter uma compreensão rasa sobre elas. Outro aspecto destacado pela pesquisadora é que os sistemas têm embasamento nas ideias construtivistas. De acordo com a opinião dela, esse embasamento aliado ao discurso dos sistemas demonstra uma desvalorização do professor, que é visto como um mediador que não pode transferir seu conhecimento, sendo só mais um aprendente ajudando os alunos e aplicando o material didático do sistema. Para a pesquisadora, essa visão desvaloriza o conhecimento humano construído historicamente, enfatizando o desenvolvimento de habilidades e competências que só são valorizadas atualmente porque são necessárias ao trabalhador da sociedade neoliberal. Ainda, mesmo que as apostilas sejam muito conteudistas, elas são altamente fragmentadas, com conteúdos rasos e acabados que não abrem margem para discussão e reflexão, possuindo exercícios apenas para testar o que foi absorvido. Por fim, ela conclui que os sistemas possuem uma mistura de elementos isolados da Escola Tradicional, devido à ênfase conteudista dos materiais, da Escola Nova com o lema “aprender a aprender” e da Pedagogia Tecnicista, por causa da ênfase aos meios a serem seguidos pelos professores (apostilas e tecnologias).

Cinco artigos (A3a, A13, A14, A22 e A23), três dissertações (D10, D29 e D31) e três teses (T7, T9 e T10), ou seja, onze trabalhos, relatam pesquisas

focadas exclusivamente na **análise dos materiais apostilados**, sob o ponto de vista de diferentes referenciais teóricos.

Considerando que as apostilas utilizadas pelos SAEs não passam por um sistema de avaliação semelhante aos livros didáticos associados ao PNLD, o trabalho A3a apresenta uma análise de apostilas tendo como base critérios de qualidade estabelecidos pelo PNLD para a aprovação de obras didáticas semelhantes. As vinte apostilas analisadas são de Ciências da Natureza do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, pertencentes ao Sistema de Ensino Positivo e estavam sendo utilizadas em escolas públicas municipais de Catanduva, estado de São Paulo, durante os anos de 2011 e 2012. Dentre os principais resultados encontrados pelos autores, pode-se citar: apenas as coleções de Ciências da Natureza do 6º ano e de Física do 9º ano contemplaram parte dos critérios de qualificação fixados pelo PNLD de 2011, sendo que os demais conjuntos poderiam ser considerados inadequados às orientações e às diretrizes oficiais para obras didáticas; as diferenças entre as apostilas indica a ausência de uma proposta didático-pedagógica clara e um projeto editorial comum; nenhum conjunto contempla satisfatoriamente os itens de qualificação do Manual do Professor; as orientações didáticas e metodológicas do Manual do Professor se limitavam a comentar exercícios e dar indicações de caráter normativo sobre como deveriam ser conduzidas as atividades. Assim, os autores concluem que as apostilas não estavam satisfatoriamente adequadas aos critérios de qualidade estabelecidos pelo PNLD.

Buscando compreender as concepções pedagógicas de um SAE, D29 realiza uma pesquisa documental analisando apostilas de ciências da natureza do EF I que vinham sendo adotadas pela rede municipal de ensino de Florianópolis de 2009 a 2016. Realizando a análise das apostilas do aluno e do professor, a autora percebeu que, apesar do discurso progressista presente na fundamentação teórica e orientações metodológicas do material do professor, existia divergência entre as orientações para o ensino de ciências e o material do aluno. Além disso, a concepção de educação que transparecia nos materiais indicava um distanciamento da concepção defendida nos documentos legais, em especial na LDB, principalmente no que diz respeito à desqualificação do sujeito-criança, ao ensino diretivo e transmissivo, ao cerceamento do trabalho do professor, à pouca relevância dada ao contexto local, à falta de integração

disciplinar etc. Assim, para a pesquisadora o SAE impõe um processo rigoroso e controlado, limitando o trabalho do professor com sequências predefinidas, conteúdos organizados de maneira linear e com a supervisão do trabalho docente por uma equipe da empresa. Além disso, a empresa impõe as métricas do que seria o sucesso dos alunos, por meio de suas metas e avaliações, e induz a ideia de qualidade e modernidade dos seus materiais por meio de um forte *marketing* sobre seu uso de tecnologias, oferecimento de formação pedagógica, supervisão e apoio ao professor, entre outros produtos e serviços.

A23 apresenta uma investigação acerca da lógica adultocêntrica que rege as relações escolares no contexto de apostilamento. Foram investigadas apostilas do 4º ano do ensino fundamental das disciplinas de geografia e matemática. Para eles, os materiais apresentam uma perspectiva formalista e racionalista, praticamente desprezando qualquer experiência qualitativa real e apresentando atividades não condizentes com a faixa etária. Ainda assim, eles afirmam que os aspectos criticados não aparecem ao longo de todo o material e reconhecem o esforço dos autores dos materiais em tentar agradar e dialogar com o público receptor.

Com inquietação semelhante sobre a educação das crianças mais jovens no contexto de sistemas apostilados, A22 apresenta uma pesquisa em que se buscou compreender a adoção de SAEs na educação infantil pública. Analisando os materiais do sistema, percebeu-se que os autores das apostilas têm formação na área educacional ou cursos afins, mas não possuem formação específica para a educação infantil, todos trabalham em escolas privadas e apenas um possui mestrado (fora da área da educação infantil). Assim sendo, a autora questiona quais conhecimentos esses profissionais possuem para produzir materiais e oferecerem trabalhos de formação continuada para os professores da educação infantil. Além disso, a pesquisadora acredita que os materiais apresentam uma fragmentação dos conhecimentos e das experiências necessárias à aprendizagem das crianças e estão em desacordo com as DCNEIs. Dessa forma, as atividades dos materiais sugeririam uma criança que absorve passivamente os elementos da cultura.

Preocupada com o apostilamento que encontrou na educação infantil com crianças de três anos de idade, a pesquisadora de D10 procurou em sua pesquisa compreender os discursos na produção e uso de atividades



matemáticas do Sistema Uno Maternal. Enquanto a experiência da pesquisadora como professora dessa faixa etária mostrava que a educação infantil se caracterizava pela leveza, criatividade e surpresa com as ações das crianças, as apostilas parecem desenvolver um sistema fechado e linear para se trabalhar em sala de aula. Adotando uma análise de discurso baseada em Foucault, a pesquisa conclui que a produção e uso dos materiais fornecidos pelo sistema não possuem continuidade histórica, mas estão relacionados aos princípios de organização da ciência enquanto lugar de disciplinamento de saberes e consequentes relações de poder.

T7 analisa apostilas de Ensino Médio de História dos sistemas Positivo e SER para compreender as condições sob as quais se criam as apostilas de forma a construir um contexto que propicia uma reestruturação das escolas na condição de empresas. Já pela forma como está organizado, apostilas pequenas e leves em oposição aos LDs pesados para todo o Ensino Médio, o material dos SAEs se mostra muito alinhado aos consumidores pós-modernos, acostumados com produtos ágeis e de rápida obsolescência. Além desse aspecto descartável, os materiais dos SAEs também se apresentam aos consumidores como modernos e tecnológicos, sendo perceptível o apelo aos recursos digitais e até mesmo o oferecimento de *tablets* às escolas. Desse modo, aos poucos percebe-se uma fragilização da própria ideia de apostila, visto a crescente oferta de materiais digitais que podem ser acessados de maneira muito mais prática pelos estudantes que têm acesso aos instrumentos necessários. Ainda assim, com relação aos conteúdos em si, não se observam grandes diferenças entre os materiais apostilados e os LDs, se mantendo ancoradas na cronologia eurocêntrica de história e apresentando os conteúdos tradicionais. Além disso, observam-se discursos de defesa do multiculturalismo e da diversidade, que parecem muito mais um instrumento de captação de clientes e obtenção de lucro, visto que em uma análise mais cuidadosa se observam discursos racistas e de perpetuação do *status quo* da cultura ocidental. Por fim, o autor destaca que as apostilas proporcionam uma típica organização empresarial, controlando os processos pedagógicos por meio da padronização e organização fechada dos conteúdos e práticas propostos.

Considerando o crescimento de materiais apostilados em escolas privadas, T9 analisou as apostilas de língua portuguesa do sistema Anglo

buscando compreender como são estruturados os conteúdos gramaticais e quais são as ideias linguísticas que os fundamentam. A pesquisadora constatou que, apesar de haver preocupação em abordar os diversos estudos linguísticos referentes aos períodos analisados, as ideias não apresentam um elo com os conteúdos gramaticais, seguindo um modelo de gramática bem tradicional. Ademais, observou-se que os materiais do SAE em questão seguem os moldes das provas dos vestibulares, dispondo e organizando seus conteúdos de maneira similar e transmitindo-os com base no que se exige nessas provas.

Em A14, é apresentada uma análise de apostilas de inglês do ensino fundamental I se baseando em teorias da aprendizagem aplicadas ao contexto do ensino de língua inglesa para crianças. Para as autoras, os materiais apresentam uma visão de linguagem focada na compreensão de léxico e de estruturas e uma visão de ensino e aprendizagem pautada na memorização, modelização e reprodução de comportamento. Além disso, elas entendem que a criança não é vista na sua totalidade e o conhecimento não é pensado para ser construído, mas sim transmitido. Dessa forma, as pesquisadoras acreditam que os materiais ainda se baseiam em teorias como o audiolinguismo, o estruturalismo e as teorias comportamentais, favorecendo o uso mecânico e repetitivo da língua, presumindo agentes da educação menos autônomos, passivos e sem potencial criador e alunos que devem receber informações prontas, copiá-las e imitá-las.

Em concordância com A14, em A13 são apresentados resultados de uma pesquisa sobre as atividades de leitura de apostilas de língua portuguesa do 7º e 9º anos do sistema de ensino Anglo. Ao analisar os materiais, a autora defende que o perfil de leitor implícito nas apostilas é o de alguém que lê para estudo, para fixação do que foi lido, que busca localizar informações no texto e repetir o que o texto diz e não dialogar com o texto. Desse modo, em se tratando da inserção desses materiais na rede pública, a pesquisadora defende uma avaliação séria e criteriosa da qualidade desses materiais antes de serem adotados.

Tendo em vista que as empresas vendem seus materiais apostilados como produtos de qualidade superior, mas que não passam por uma avaliação formal do MEC, D31 buscou analisar o ensino de produção textual em apostilados do primeiro ano do ensino médio de dois SAEs. De acordo com o

pesquisador, os materiais quase não incorporam as contribuições contemporâneas da literatura da área, visto que a maioria das propostas de produção escrita não previa contexto de produção e não indicavam o gênero ou tipo de texto. Além disso, argumenta-se que as propostas dos materiais não contribuem com o desenvolvimento de proficiência de escrita. Por fim, o autor defende que a concepção de ensino de produção de textos dos dois materiais analisados não dialoga com a produção acadêmica da área por serem permeados de propostas que não levam em consideração as práticas sociais e não estimulam a formação de cidadãos críticos.

Comparando as apostilas do grupo Positivo vendidas à rede privada e as apostilas vendidas à rede pública (via SAB), T10 realiza uma análise dos materiais com o intuito de apreender as posições discursivas acerca da heterogeneidade linguística do português, tendo em vista a mudança de paradigma gerada pela implantação dos PCNs, que teria levado à migração da tradição gramatical para um paradigma sociolinguístico. Para tal, a autora se valeu dos preceitos da análise de discurso francesa para investigar apostilas produzidas pelas empresas entre 2008 e 2012 e utilizadas no ensino fundamental II de escolas privadas e públicas do estado de Mato Grosso. Ao analisar os materiais, a pesquisadora conclui que há uma aderência estreita ao paradigma oficializado pelos PCNs (discurso linguístico) apenas quando eles se dirigem aos professores. Quando o material se dirige aos estudantes, nota-se, ainda, o paradigma do discurso gramatical, indicando um desconforto em ter que apresentar noções do discurso linguístico e uma recusa em perceber a língua como sendo mutável e heterogênea. Dessa forma, as apostilas trazem as variedades apenas como uma linguagem informal *aceitável*, enquanto a linguagem padrão continua sendo apresentada como a verdadeiramente correta e essencial. Por fim, ainda que ambos os materiais se caracterizassem dessa forma, a pesquisadora argumenta que o discurso linguístico se fez um pouco mais presente nas apostilas da rede pública, que pareciam trazer mais elementos de respeito à pluralidade e diversidade do que as apostilas da rede privada.

Enquanto os trabalhos anteriores se concentram exclusivamente nas apostilas, dois artigos (A7 e A19) e uma dissertação (D3) realizam uma análise das apostilas em **comparação com os livros didáticos**.

Tendo em vista que os SAEs tentam transmitir a ideia de que suas apostilas são materiais mais eficientes para a aprendizagem, o trabalho A19 apresenta uma análise comparativa entre duas apostilas da rede privada (uma do sistema Positivo e outra do Objetivo) e um livro didático da rede estadual de ensino. Os três materiais são referentes à disciplina de biologia da terceira série do ensino médio e foram comparados aspectos como: capa, encadernação, tamanho da letra, ilustrações, quadros, tabelas, sugestões de leituras complementares, erros ortográficos e problemas conceituais específicos do conteúdo Filo Mollusca. Com relação às ilustrações, os autores afirmam que o livro didático traz imagens de melhor qualidade e com legendas claras, didáticas e explicativas, enquanto as apostilas, por outro lado, apresentam uma quantidade maior de ilustrações, retratando com mais detalhes visuais o conteúdo, mas numa qualidade inferior. O livro didático e uma das apostilas apresentaram vários exercícios relacionados com o conteúdo, em diversos níveis de dificuldade, enquanto a outra apostila apresentou um número muito limitado de exercícios, caracterizando um material de baixa qualidade para os autores. Com relação aos aspectos do conteúdo, todos materiais possuíam falhas, mas os autores afirmam que uma das apostilas possuía mais problemas, apresentando um conteúdo extremamente sucinto, imagens incorretas e sem legendas e não apresentando um planejamento em relação às atividades propostas.

Na mesma linha, em A7 as autoras apresentam resultados de sua pesquisa comparando livros didáticos aprovados no PNLD com apostilas utilizadas por sistemas privados na disciplina de matemática do ensino médio. Para as autoras, as apostilas parecem mais concisas e tecnicistas, não havendo contextualização ou interdisciplinaridade. Por outro lado, os livros apresentam textos explicativos mais longos, com inserção de aspectos do cotidiano e menção a metodologias diversas. Ainda assim, apesar da abordagem mais contextualizada, as autoras interpretam que ela é artificial, visto que esses aspectos aparecem mais como enfeites para a motivação da aprendizagem do que para serem relacionados com o conteúdo de forma mais aprofundada. Além disso, os livros didáticos apresentam a matemática com um apelo à utilidade, querendo mostrar que ela é útil para a vida dos estudantes, enquanto as apostilas colocam a matemática como útil ao vestibular. Dando uma grande

atenção para os exercícios, as apostilas chegam a possuir cerca do dobro de exercícios que os livros didáticos, sendo em torno de 70% de seus exercícios retirados ou adaptados de vestibulares. Assim, as apostilas e os livros didáticos não difeririam tanto no conteúdo, mas, sim, na estrutura de condicionamento dos estudantes a um objetivo (aprovação no vestibular).

Com o intuito de analisar a inserção dos SAEs em escolas públicas municipais de São Paulo, D3 investigou o caso do sistema NAME, pertencente ao Sistema COC de Ensino. Inicialmente, o pesquisador apresenta algumas reflexões sobre as apostilas, comparando-as com os livros didáticos e percebendo em ambos uma forte visão de educação como transmissão e memorização de informações em que se objetiva ensinar tudo que se define como imprescindível a todos. Além disso, ambas publicações têm grande impacto no mercado editorial e o autor acredita que fatores políticos e econômicos, muitas vezes de instituições financeiras internacionais, têm influenciado muito mais do que os fatores pedagógicos. Por outro lado, ele percebe que as apostilas são muito mais fragmentadas, normativas e conseguem transmitir uma imagem de modernidade em contraponto ao antigo e tradicional livro didático. Assim, com poucas, mas importantes diferenças com relação aos livros didáticos, o NAME e outros sistemas privados buscaram convencer os municípios que seus materiais apostilados eram mais modernos, eficientes e de melhor qualidade do que os materiais tradicionais utilizados no sistema educacional público. Somado a isso, os sistemas perceberam que não poderiam apenas fornecer materiais, adotando o discurso de acompanhamento pedagógico, com visitas às escolas, cursos de formação, entre outros serviços. Porém, o pesquisador identifica que esse acompanhamento se caracterizava muito mais como um serviço de atendimento ao cliente que poderia ser feito por qualquer serviço de *telemarketing* do que um suporte pedagógico que realmente fosse capaz de contribuir com o processo educacional das escolas. As modernas apostilas, por sua vez, possuem uma estrutura que, para o pesquisador, propicia a tutela do professor, que se vê pressionado a seguir o ritmo proposto nos materiais, e também reduz o estudante a uma ação mecânica de memorização e resolução de problemas de verificação de aprendizagem. Por fim, ele defende que esses materiais se tornaram mais um meio de propagação de interesses da

Indústria Cultural, padronizando a estrutura educacional, incentivando uma docência sem autonomia e a formação de indivíduos passivos e sem criticidade.

Por fim, ainda que também se baseiem na análise dos materiais, D1, D7, D13 e T6 possuem uma particularidade interessante, pois as três analisam os materiais para discutir questões de **diversidade étnico-racial** nos materiais.

Investigando as apostilas de geografia das três séries do Ensino Médio do sistema Positivo, D1 procurou verificar a presença do Negro e do Continente Africano nesses materiais. Após uma análise dos conteúdos presentes e das menções ao continente africano ou à etnia negra, o autor percebeu que: há uma subrepresentatividade do continente africano, sendo pouco mencionado em comparação com as Américas e a Europa; quando o continente é citado, geralmente é para se falar da evolução geológica da Terra ou de aspectos negativos, como conflitos, movimentos migratórios, fome, pobreza, epidemia de AIDS, problemas ambientais, entre outros; há um silenciamento sobre os negros de maneira geral, reforçando os valores brancos e ocidentais como mais importantes e universais; das doze apostilas investigadas, o autor afirma que nenhuma utilizou as palavras negros ou negras em seus textos. Desse modo, ele acredita que o sistema constrói uma ideologia que direciona visões de mundo alinhadas à cultura dominante, valorizando a cultura ocidental em detrimento das demais e contribuindo com a manutenção do racismo estrutural em nosso país.

D13 buscou compreender como um material didático de EM de um SAE produz memórias coletivas e identidades a partir de paradigmas eurocentrados, analisando como estão identificados o continente africano e as populações negras no ensino de história. A partir da análise do material, o pesquisador constatou que a “África remete ao catastrófico e ao trágico, sem legados positivos e que o negro é construído como significante de excluído e subalternizado [...]” (FERREIRA, 2016, p. 134). Assim sendo, as apostilas constroem uma identidade brasileira europeia, branca e moderna, apresentando o negro como aquilo que não se deve querer ser, prejudicando a valorização da sua identidade e criando um inconsciente coletivo racista. Desse modo, mesmo que o material didático não determine, necessariamente, a visão do estudante, o discurso apresentado nele pode contribuir com a manutenção de ideias equivocadas e preconceituosas nos estudantes.

De forma semelhante, T6 investiga o uso de um SAE na educação infantil de uma escola municipal com o objetivo de compreender como a diversidade étnico-racial é tratada pelo sistema, tanto em seus materiais quanto nas propostas pedagógicas da empresa e em suas formações continuadas. Por meio da inserção de algumas imagens, os materiais didáticos analisados contemplam parcialmente aspectos da diversidade étnico-racial, porém ainda mantém um padrão branco em suas representações, visto que a maioria das representações são brancas (61%), principalmente nas ilustrações mais detalhadas e em personagens protagonistas com nomes, contra 16% de imagens de negros ou pardos, 3,9% de amarelos e 1,2% de indígenas. Não obstante, não foram encontradas representações de negros ocupando cargos de prestígio, status e poder ou em profissões artísticas como escritores e pintores. Além disso, não há unidades de ensino nos materiais que se proponham a abordar aspectos da cultura e história afro-brasileira ou indígena, o que foi corroborado pelo relato das docentes que afirmam que os materiais ou as formações continuadas não favorecem a realização de trabalhos nessa linha. A pesquisadora também não identificou critérios sobre a temática nos processos licitatórios que visam à contratação da empresa, o que, para ela, descumpriria as disposições da LDB e outros documentos que subsidiam essa etapa educacional.

Por fim, D7 buscou identificar os avanços e permanências no tema da presença do negro em materiais didáticos do ensino fundamental I fornecidos pela SOMOS na cidade de Itu, São Paulo. Dentre os avanços, a pesquisadora argumenta que os materiais analisados apresentam o povo negro de forma positiva e com potencial significativo de contribuição para a busca da equidade no espaço escolar. Nesse sentido, o material traria reflexões sobre o respeito à diversidade, além de relatos, histórias e indivíduos negros não estereotipados, permitindo uma visão parcialmente crítica dos eventos históricos. Por outro lado, ainda foram observados alguns problemas, como a subrepresentatividade do negro nos personagens fictícios apresentados no material e alguns discursos que reproduzem concepções dominantes com relação à colonização e à escravidão. Para a autora, os materiais se mostram adequados para o trabalho com o tema, mas esbarraria nas limitações dos próprios professores, visto não terem tido uma formação adequada para prepará-los para ensinar sobre o negro.

#### 4.2.5 Síntese das Categorias

A partir da categorização realizada, percebeu-se que o tema mais abordado foi a inserção dos SAEs na rede pública por meio de parcerias público-privadas (26 dos 73 trabalhos). Nessa linha, os trabalhos relatados buscaram compreender o crescimento dos grandes grupos educacionais nesse mercado, as motivações que levaram até essas parcerias, a forma como os sistemas foram contratados e implementados e as consequências da adoção para a educação pública.

Na segunda categoria, foram categorizados cinco trabalhos, um artigo, três dissertações e uma tese sobre o desenvolvimento de SAEs pela iniciativa pública. Nessa categoria, quatro trabalhos investigaram o PSPfe, elaborado para todo o estado de São Paulo, e um deles estudou o Projeto “Educação Repaginada” desenvolvido no município de Salto, São Paulo. Percebe-se que, se, por um lado, esses projetos se constituem como alternativa à adoção de sistemas privados e à transferência das responsabilidades do poder público para as empresas, eles também estabelecem currículos padronizados e impostos que vão de encontro ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas defendido na LDB, assim como com a concepção de autonomia docente que está sendo defendida nesta dissertação.

Sem enfatizar tanto os aspectos das parcerias público-privadas ou investigando escolas da rede privada, 22 trabalhos focaram no impacto dos SAEs no trabalho escolar e foram reunidos na terceira categoria. Com esse aspecto em comum, algumas pesquisas visavam à compreensão dos impactos do SAE na estrutura e na organização do trabalho escolar (dez trabalhos) e outras se preocuparam em compreender a influência dos SAEs especificamente no trabalho do corpo docente (doze trabalhos).

Por fim, a última categoria apresenta vinte trabalhos que realizaram análises documentais dos materiais pedagógicos, das propostas pedagógicas ou de publicidades das empresas. Dentro da categoria, onze trabalhos analisaram exclusivamente os materiais apostilados das empresas, três fizeram um estudo comparando as apostilas com livros didáticos, quatro investigaram a diversidade étnico-racial nos materiais, um analisou as publicidades dos grupos empresariais em uma revista da área educacional e outro analisou as propostas pedagógicas apresentadas por diferentes SAEs em suas páginas da internet.



A primeira peculiaridade observada na análise foi o interesse muito maior da academia pela investigação de SAEs na rede pública. Além dos 26 trabalhos presentes na primeira categoria (associada às parcerias público-privadas), outros 23 relataram pesquisas no contexto da rede pública de ensino. Dessa forma, dos 73 trabalhos selecionados, 49 apresentam investigações sobre os sistemas apostilados inseridos em escolas públicas. Assim, desconsiderando os trabalhos que descrevem pesquisas de materiais apostilados que poderiam servir tanto para a rede pública quanto para a privada, que são sobre pesquisas comparando materiais da rede pública com os da privada, ou que são trabalhos teóricos que não investigam nenhuma especificamente, apenas oito trabalhos abordam exclusivamente o uso de SAE em escolas privadas. A partir disso e considerando que o trabalho docente possui algumas características diferentes nos contextos das redes pública e privada, parece que este último é um campo que ainda carece de investigação.

Outra abordagem que também se revelou pouco explorada é a comparação dos materiais apostilados fornecidos à rede privada e à rede pública de ensino. Como destacam Adrião *et al.* (2009), algumas empresas vendem seus sistemas tanto para a rede privada quanto para a rede pública, desenvolvendo, às vezes, sistemas próprios para as parcerias público-privadas, como o SOME, do Grupo Objetivo, ou o SAB, do Grupo Positivo. Pensando nisso, dentro de uma mesma empresa, quais seriam as diferenças entre os materiais produzidos para as escolas da elite e os materiais produzidos para as escolas da classe menos favorecida economicamente? A concepção pedagógica mudaria de um material para o outro? Em que sentido? Os materiais para a rede pública teriam a mesma qualidade e quantidade de conteúdo do que aqueles destinados à rede privada?

Ainda com relação à qualidade dos materiais apostilados, parece haver margem para análises sobre os conteúdos das diferentes disciplinas. Nas disciplinas da ciência da natureza, que concepção de ciência está implícita nos materiais? São apresentados aspectos históricos do desenvolvimento científico? Quais? De que forma? Há textos conectando a ciência às questões sociais e problematizando-as para fomentar o debate crítico? Nas disciplinas de ciências humanas, que história e que culturas são privilegiadas nos materiais? Que discurso está sendo propagado ao apresentar determinadas culturas e não

outras? Que visão de mundo e de sociedade está implicitamente defendida? Que valores éticos e estéticos são fomentados?

Por fim, considerando-se que esses materiais são feitos para serem consumidos e preenchidos durante as aulas, está havendo preocupação das empresas com o desenvolvimento de materiais para estudantes deficientes ou com dificuldades de aprendizagem? Quais estratégias utilizadas pelos professores quando precisam avançar no cronograma estipulado pelo sistema, mas percebem que alguns estudantes não estão conseguindo acompanhar o ritmo? Ainda que A1c tenha levantado esse questionamento, o tema da inclusão nos SAEs parece não ter sido explorado até então.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

São diversos os procedimentos possíveis em pesquisas acadêmicas, sendo necessário refletir sobre eles e justificar a relevância dos procedimentos adotados para que se alcancem os objetivos esperados. Nesta seção, são apresentadas algumas considerações sobre o tipo de pesquisa que foi realizada, o instrumento de coleta dos dados e o método de análise adotado.

### 5.1 NATUREZA DA PESQUISA

As pesquisas qualitativas e quantitativas são conduzidas a partir de pressupostos e ideias centrais distintas. De acordo com Flick (2004), a exatidão matemática das ciências da natureza influenciou fortemente as pesquisas em outras áreas. Nessas pesquisas, que presam pelo quantitativo, seguem-se alguns princípios norteadores como o isolamento de variáveis, medição e quantificação dos fenômenos, coleta de dados em ambiente controlado, pretensão de neutralidade do pesquisador, entre outros.

Embora importantes, Flick (2004) acredita que as pesquisas quantitativas têm suas limitações, visto que, na sua complexidade, a maioria dos fenômenos da realidade não poderia ser explicada de forma isolada e exigiria uma sensibilidade diferente para seu estudo empírico. Para ele, “se todos os estudos empíricos fossem planejados exclusivamente com o modelo das nítidas relações de causa e efeitos, todos os objetos complexos teriam de ser excluídos.” (FLICK, 2004, p. 21). Pensando nisso, o autor defende que a pesquisa qualitativa, com “métodos tão abertos que façam justiça à complexidade do objeto em estudo.” (FLICK, 2004, p. 22), seja a opção mais adequada para estes casos.

Além disso, compreendendo que os fenômenos são, além de complexos, plurais, a pesquisa qualitativa não poderia se basear em um corpo teórico e metodológico unificado. Ela deve se adequar à análise dos fenômenos em suas particularidades temporais e locais e, por isso, deve permitir uma pluralidade de abordagens teóricas e metodológicas que se adequem aos objetivos da pesquisa. Assim, o método deixa de ser pré-definido independentemente do objeto e é o próprio objeto em estudo que influenciará na decisão do método a ser utilizado pelo pesquisador.

Outro aspecto importante da pesquisa qualitativa é o pesquisador enquanto indivíduo produtor de conhecimento. Deixa-se de lado a imagem

ingênua de pesquisador neutro que apenas encontra as relações presentes nos dados quantitativos e defende-se um pesquisador que analisa seus dados a partir de sua própria subjetividade com o intuito de emergir com novas compreensões sobre o objeto de estudo. Nesse sentido, o novo conhecimento não está pronto no material de análise aguardando pela compreensão externa, mas emergirá da própria análise realizada a partir dos fundamentos teóricos, conhecimentos prévios e subjetividades do pesquisador.

Dessa maneira, não possuindo o objetivo de realizar uma análise objetiva e estatísticas de dados, e sim uma construção de novas compreensões aliada às subjetividades do pesquisador, este trabalho se baseia nos princípios teóricos da pesquisa qualitativa (FLICK, 2004).

## 5.2 TIPO DE PESQUISA

Ainda assim, existem diferentes maneiras de se conduzir uma pesquisa de natureza qualitativa, de forma que se pode encontrar pesquisas do tipo etnográfica, estudo de caso, histórica, documental, pesquisa-ação, entre outras (FLICK, 2004). De acordo com Yin (2014), a escolha da estratégia de pesquisa a ser utilizada deve levar em conta: o tipo de questão da pesquisa, o controle do pesquisador sobre os eventos investigados e se o fenômeno a ser estudado é contemporâneo ou um acontecimento histórico. No Quadro 5, estão apresentadas as condições de pesquisa para cinco das principais estratégias nas ciências sociais de acordo com Yin (2014): experimento, levantamento, análise de arquivos/documentos, pesquisa histórica e estudo de caso.

Quadro 5. Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa.

<b>Método</b>	<b>Forma de questão de pesquisa</b>	<b>Requer controle sobre eventos comportamentais?</b>	<b>Focaliza acontecimentos contemporâneos?</b>
<b>Experimento</b>	Como, por que	Sim	Sim
<b>Levantamento</b>	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim
<b>Análise documental ou de arquivos</b>	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim/não
<b>Pesquisa histórica</b>	Como, por que	Não	Não
<b>Estudo de caso</b>	Como, por que	Não	Sim

Fonte: Adaptado de Yin (2014, p. 40, tradução nossa)

Considerando que esta pesquisa buscou compreender *como* os SAEs têm interferido na autonomia de professores *atualmente* e que não houve *controle*

sobre os eventos analisados, este trabalho está alinhado com a tipologia de estudo de caso (YIN, 2014). De acordo com o autor:

Realizar pesquisa do tipo estudo de caso seria o método preferido, comparado com os outros, em situações em que (1) as principais perguntas de pesquisa são questões do tipo “como” ou “por que”; (2) o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre eventos comportamentais; e (3) o foco do estudo é um fenômeno contemporâneo (em oposição a um totalmente histórico). (YIN, 2014, p. 32, tradução nossa)

Dessa forma, a partir do problema de pesquisa formulado para esse trabalho, é necessário definir o que Yin (2014) chama de unidade de análise, ou seja, o caso a ser estudado. Uma possível alternativa para responder à questão de pesquisa levantada seria investigar a influência de um SAE no trabalho de professores de uma determinada escola. Assim sendo, o caso a ser analisado seria o trabalho docente em uma escola sob a influência do sistema de ensino adotado naquele contexto.

Contudo, como salienta Yin (2014), o trabalho com um caso único pode se tornar vulnerável e alvo de críticas e ceticismo. Pensando nisso, a recomendação de Yin (2014, p. 95, tradução nossa) seria de que, “ainda que todos os *designs* de pesquisa possam levar a estudos de caso bem-sucedidos, *designs* de casos múltiplos podem ser preferíveis aos de caso único quando se tem escolha (e recursos)”. Nesse sentido, o próprio autor fornece um exemplo para se entender o estudo de casos múltiplos no contexto da educação:

Um exemplo comum é o estudo de inovações educacionais (como o uso de um novo currículo, reorganização dos horários escolares ou novas tecnologias educacionais), em que cada escola individualmente adota uma inovação. Cada escola pode ser objeto de um estudo de caso individual, mas o estudo como um todo cobre várias escolas e, dessa forma, usa um design de caso múltiplo. (YIN, 2014, p. 88, tradução nossa).

Isto posto, optou-se por investigar professores de diferentes escolas do Rio Grande do Sul e que utilizassem diferentes sistemas de ensino. Por questões de restrição de tempo, tendo em vista o prazo para a finalização desta dissertação, e de dificuldade em contatar os professores em meio ao isolamento social resultante da pandemia de Coronavírus em 2020, a pesquisa se limitou a investigar dez professores, englobando um total de oito escolas e seis SAEs.

Como cada escola é um contexto específico e elas adotam diferentes SAEs, considera-se que cada instituição se caracteriza como um caso individual

de estudo. O estudo como um todo, portanto, aproxima-se do *design* de estudo de caso múltiplo.

Ainda assim, cabe salientar que, com o início do processo de análise, percebeu-se que as características dos diferentes sistemas de ensino eram muito semelhantes em todas as escolas investigadas. Com isso em mente, optou-se por analisar o fenômeno de um ponto de vista mais global, sem fragmentar os casos em diferentes focos de análise. À vista disso, esta pesquisa pode ser considerada do tipo *estudo de caso múltiplo de design holístico* (YIN, 2014).

Por fim, cabe salientar que Yin (2014) apresenta diferentes formatos de comunicação dos resultados da pesquisa a depender do tipo de estudo de caso adotado. Ainda que os estudos de caso múltiplo possam ser relatados apresentando todos os casos de maneira isolada para posterior estabelecimento de conexões, optou-se, aqui, pela utilização do quarto formato de apresentação preconizado pelo autor, no qual não há separação dos casos na comunicação dos resultados. De acordo com Yin (2014, p. 214, tradução nossa), nesse formato, cada seção destinada aos resultados da pesquisa “seria dedicada a uma questão que permeia os diferentes casos e as informações dos casos individuais estariam dispersas ao longo de todo capítulo ou seção.”. Essa escolha se justifica, pois, ao perceber a semelhança entre os SAEs investigados, a intenção do trabalho não foi retratar o fenômeno em cada caso isolado, mas, sim, compreender a influência dos SAEs, com suas características comuns (ainda que existam diferenças pontuais), a partir da análise de diferentes sistemas de forma a tornar a investigação mais robusta. Nesse sentido, as subseções relatando os resultados dessa pesquisa foram divididas de acordo com as diferentes categorias que emergiram durante o processo de análise, como será mais bem detalhado nas próximas subseções.

### 5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com o intuito de obter uma diversidade maior de dados, a pesquisa almejava entrevistar pessoalmente professores e professoras de ciências da natureza e de matemática de várias escolas do estado do Rio Grande do Sul, englobando diversos sistemas de ensino. Devido à pandemia de COVID-19 e ao isolamento social decorrente dela durante os meses de 2020 disponíveis para a

realização das entrevistas, não foi possível o encontro presencial com os professores, sendo necessário contatá-los virtualmente. Os contatos dos professores entrevistados foram obtidos de três maneiras: indicação de professores conhecidos do pesquisador; indicação dos próprios participantes da pesquisa; identificação dos professores nas redes sociais de escolas que adotavam SAEs (muitas escolas *marcam* os perfis de seus professores em publicações). Além disso, a intensificação do trabalho dos professores da rede privada durante o período de pandemia dificultou a disponibilidade deles para a realização de entrevistas. Depois de alguns meses tentando contatar professores de escolas que estavam utilizando SAEs, obteve-se um total de dez participantes para as entrevistas. O Quadro 6 abaixo apresenta alguns dos principais elementos que caracterizam os entrevistados.

Visando à manutenção do anonimato, os nomes apresentados são fictícios e serão utilizados ao longo de toda a análise para especificar a autoria das falas apresentadas. Dos dez entrevistados, metade é do sexo masculino e metade do sexo feminino. A faixa etária dos entrevistados é variada, possuindo dois participantes entre os vinte e os 30 anos de idade, dois entre os 30 e os 40, quatro entre os 40 e os 50 e dois com mais de 50 anos. A distribuição do tempo de docência na educação básica é semelhante, visto que todos parecem ter começado a exercer a profissão entre os 20 e os 30 anos de idade. A única exceção é o professor Pedro, visto que ingressou na carreira docente com 34 anos de idade em cursos preparatórios para o vestibular e atua na educação básica apenas há um ano<sup>37</sup>. Quanto às disciplinas ministradas, quatro são professores exclusivamente de física, três são professores exclusivamente de biologia, um é professor exclusivamente de matemática e duas professoras trabalham com três disciplinas. Dentre os sistemas de ensino encontrados, quatro trabalham exclusivamente com o SAS, dois exclusivamente com o Poliedro, uma exclusivamente com o pH, um exclusivamente com o Positivo, um exclusivamente com o Grupo Raiz e uma trabalha simultaneamente com o SAS e com o Grupo Raiz (Marcela trabalha na mesma escola de Guilherme, com o SAS, e na mesma escola de José, com o Raiz).

---

<sup>37</sup> Vale ressaltar que a escola na qual o professor começou a atuar na educação básica é da mesma rede do curso preparatório que o docente atuava anteriormente.

Quadro 6. Perfil dos participantes

PROFESSOR(A)	SEXO	IDADE (ANOS)	TEMPO DOCÊNCIA (ANOS)	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	COMPONENTE CURRICULAR E ETAPA	SAE
CECÍLIA	F	53	36	Magistério, Lic. Curta em Ciências e Lic. Plena em Física	Não	Matemática/Ciências (EF) e Física (EM)	SAS
GUILHERME	M	48	23	Lic. em Física	Não	Física (EM)	SAS
PEDRO	M	49	15 em Cursinhos e 1 em Escola	Lic. em Biologia	Não	Biologia (EM)	SAS
RAFAELA	F	46	22	Lic. em Biologia	Mestrado em Educação	Biologia (EM)	SAS (POSITIVO)
ANA	F	39	16	Lic. em Biologia	Mestrado em Biotecnologia	Biologia (9º Ano e EM)	POLIEDRO
RAFAEL	M	32	6	Lic. em Física	Mestrado em Ensino de Física	Física (EM/EJA)	POLIEDRO (POSITIVO)
REGINA	F	55	33	Lic. Em Ciências Naturais e Exatas e Lic. Em Biologia	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática	Ciências/Religião (EF) e Biologia (EM)	pH
ANTÔNIO	M	43	22	Lic. Curta em Ciências e Lic. em Matemática	Especialização em Educação em Matemática	Matemática (EF e EM)	POSITIVO
MARCELA	F	21	1,5	Lic. em Física	Não	Física (9º Ano e EM)	SAS/Raiz <sup>38</sup>
JOSÉ	M	27	3	Lic. em Física	Não	Física (EM)	Raiz

Fonte: O autor (2021).

<sup>38</sup> O Grupo Raiz Educação é uma empresa fundada em 2016 que realiza parcerias com as instituições de ensino se responsabilizando por toda gestão administrativa da escola, além de fornecer os materiais apostilados.



Os sistemas que se encontram entre parênteses na última coluna do Quadro 6 se referem aos sistemas com os quais os professores já tiveram experiência, mas que não os utilizavam mais no momento da entrevista.

#### 5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Considerando o objetivo da pesquisa de compreender as interferências dos SAEs na autonomia docente, optou-se por coletar os dados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de ciências da natureza e de matemática de escolas privadas do estado do Rio Grande do Sul que adotam algum SAE.

Essa escolha se deu com base no pressuposto de que questionários ou entrevistas fechadas, apesar de serem mais práticos e permitirem a coleta de dados em uma amostra mais ampla, prejudicam o diálogo entre pesquisador e participante e, assim, “obscurecem, ao invés de esclarecer, o ponto de vista do sujeito.” (FLICK, 2004, p. 106). Dessa forma, como afirma Flick (2004, p. 89), “é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.”

Mesmo com seu caráter menos estruturado e rígido, costuma-se utilizar em entrevistas semiestruturadas um guia de entrevista com perguntas mais ou menos abertas com o objetivo de facilitar o diálogo e a obtenção do maior número possível de dados relevantes para a pesquisa. Ainda assim, é importante ressaltar que o uso excessivamente constante e rígido do guia durante a entrevista pode acabar interrompendo falas importantes do participante, prejudicando a fluidez e o aprofundamento das respostas e descaracterizando a entrevista semiestruturada. Portanto, uma entrevista semiestruturada requer do pesquisador uma sensibilidade no diálogo com o participante e determinadas habilidades de condução de entrevista que podem ser adquiridas com a experiência ou com simulações de entrevistas dentro do próprio grupo de pesquisa (FLICK, 2004).

Pensando no exposto, foi construído um guia de entrevista para dialogar com os professores de ciências da natureza que está disponível no Apêndice A. Considerando que os guias nunca se constituem em um instrumento acabado, vale ressaltar que o guia construído passou por alguns ajustes ao longo das

entrevistas, com algumas questões sendo reformuladas e outras sendo inseridas.

Por fim, como já relatado na subseção anterior, não foi possível a realização de entrevistas pessoalmente devido ao isolamento social vivido ao longo do ano de 2020. Assim, as entrevistas foram realizadas ou por meio de chamadas de vídeo utilizando o *Google Meet*, ou por meio de chamadas de áudio utilizando o aplicativo de *smartphone Whatsapp*. As conversas foram gravadas e transcritas para a construção do *corpus* textual que foi posteriormente analisado por meio da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016). Dessa forma, a próxima subseção apresenta os preceitos básicos desse método de análise.

## 5.5 MÉTODO DE ANÁLISE

A análise de materiais escritos e imagens é uma tarefa complexa, pois não cabe ao pesquisador apenas interpretar e alcançar um possível sentido inerentemente presente no objeto, mas também atuar como autor na construção de novos significados a partir de sua análise crítica e aprofundada do material. Como diz Flick (2004):

A leitura e a compreensão de textos tornam-se um processo ativo de produção da realidade, o qual envolve não apenas o autor dos textos, mas também a pessoa a quem eles são escritos e que os lê. Transferindo-se para a pesquisa qualitativa, isso significa que, na produção de textos, a pessoa que lê e interpreta o texto escrito está tão envolvida na construção da realidade quanto a pessoa que redige o texto. (FLICK, 2004, p. 49).

Pensando nisso, visando à apropriação e a um aprofundamento no material em busca da construção de novos conhecimentos que permitam alcançar os objetivos desta pesquisa, optou-se pela utilização da ATD, como método de análise dos dados coletados (MORAES; GALIAZZI, 2016). Segundo os autores:

A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo e a análise de discurso, representando, diferentemente destas, um movimento interpretativo de caráter hermenêutico. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13).

Desse modo, a ATD é uma análise qualitativa de caráter hermenêutico e fenomenológico que, de acordo com os próprios autores, poderia ser inserida entre a análise de conteúdo (AC) e a análise de discurso (AD), pois possui

elementos em comum com ambas. Diferentemente da AD e de maneira semelhante à AC, a ATD busca a construção de novas compreensões por meio de etapas pré-determinadas que envolvem a fragmentação do *corpus* em unidades menores para sua posterior categorização. Ainda assim, de acordo com Moraes e Galiazzi (2016), a AC tem um fundamento positivista, dando prioridade ao trabalho com grande quantidade de dados mensuráveis para se basear na frequência de aparecimento de elementos e não visando ao aprofundamento no discurso presente no material. Por outro lado, a ATD estimula a imersão do pesquisador nos dados em análise na busca por uma compreensão aprofundada do todo, levando em conta mesmo os elementos que possam parecer pouco representativos inicialmente. Como afirmam os autores, o momento de fragmentação na ATD é “mais bem-entendido como modo de destacar partes da rede, e não como um processo de desmontagem da mesma.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 80). Além disso, a ATD se propõe a superar os modelos das pesquisas positivistas, aproximando-se da hermenêutica e assumindo pressupostos da fenomenologia. Não buscando sentidos objetivos nos textos ou pretensão de neutralidade, ela se abre para a multiplicidade de sentidos e vozes possíveis, lidando tanto com a polissemia quanto com a polifonia na construção da compreensão do pesquisador.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), esse método de análise pode ser visto como um processo auto-organizado em que a compreensão é construída ao longo de uma sequência recursiva de três momentos: a unitarização, que corresponde à fragmentação do *corpus* em unidades menores; a categorização, que é o momento de estabelecer relações entre as unidades definidas no processo anterior; e a comunicação e validação da nova compreensão que foi construída, por meio da escrita de metatextos.

Dessa forma, a análise se baseia em dois movimentos contrários e que se complementam: primeiramente um movimento de desconstrução durante a fragmentação da unitarização e, posteriormente, um movimento de reconstrução e síntese no qual emergem novas compreensões. Ainda assim, antes de começar a primeira etapa do processo propriamente dita, a organização do *corpus* e dos recortes de maneira criteriosa é um aspecto importante para facilitar o trabalho do pesquisador ao longo do processo que irá realizar. Para Moraes e Galiazzi (2016), se faz importante começar a organização dos dados pela

elaboração de um sistema de códigos que facilite a identificação das unidades selecionadas e outros elementos do *corpus*. Essa codificação pode ser feita com códigos numéricos, alfabéticos ou uma combinação desses, sempre de forma a facilitar para o pesquisador a localização destes fragmentos nos textos originais e a compreensão mais ágil de seus contextos. Um código como PM4, por exemplo, poderia significar que se trata da resposta do “Professor de Matemática” à quarta pergunta de um questionário a ele aplicado. Assim, o pesquisador terá mais facilidade de identificar qual o contexto da informação que está lendo (onde e por quem foi dita etc.). Cabe, então, ao pesquisador decidir que codificação ele acredita ser mais adequada para seu *corpus* e suas unidades de análise.

Nas próximas subseções, apresenta-se uma descrição mais genérica das etapas que fundamentam a ATD. Um detalhamento maior de como essas etapas foram conduzidas no contexto da pesquisa está apresentado na Seção 6 (Análise dos Dados).

### **5.5.1 Unitarização**

A partir dessa primeira codificação e organização do *corpus*, o pesquisador poderá, então, começar o processo de unitarização com mais segurança. Essa etapa tem como objetivo superar a leitura superficial e imediata do texto, pois na desmontagem e desconstrução do texto o pesquisador pode gradativamente se aprofundar no material, alcançando novos níveis de compreensão e novos sentidos. Desse modo, é um momento de intensa autoria, criatividade e perspicácia do pesquisador que deve se permitir conduzir ao caos para estimular que suas intuições emergjam e construam novas compreensões.

Iniciando, então, a etapa da unitarização, há a leitura e a interpretação do *corpus* na tentativa de definir elementos isolados que pareçam significativos para o fenômeno analisado e, conseqüentemente, pertinentes aos objetivos da pesquisa. De acordo com os autores, estes elementos podem ser chamados tanto de unidades de análise quanto de unidades de significado ou de sentido. Neste trabalho, optou-se pelo uso da nomenclatura Unidade de Análise (UA). Pensando nisso, as UA definidas na análise do *corpus* desta pesquisa foram trechos das entrevistas transcritas que contribuíram, de alguma forma, para a compreensão do fenômeno investigado.

Ao longo dessa etapa, mesmo que o pesquisador realize uma análise aprofundada do material e construa uma grande compreensão acerca do fenômeno, ele não conseguirá esgotar todos os significados possíveis de serem construídos a partir do material. Portanto, a escolha das unidades se torna um momento crítico que irá definir os caminhos que serão trilhados pelo pesquisador e os resultados que serão obtidos. Assim sendo, o pesquisador realiza uma construção individual e única da sua compreensão do material, não o esgotando e deixando espaço para que ele possa ser alvo de novas pesquisas. Para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 37), “toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não” e são esses pressupostos teóricos adotados pelos leitores que vão influenciar na pluralidade de significados possíveis para o objeto analisado (polissemia). Logo, o mesmo pesquisador, se repetir a análise, poderá obter resultados diferentes, pois sua base teórica, seu conhecimento ou seus aspectos subjetivos provavelmente não serão mais os mesmos. Ainda assim, é preciso que o pesquisador não deixe que seus pressupostos distorçam o objeto, sendo importante adotar a postura fenomenológica de deixar o fenômeno se manifestar.

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), a fragmentação do material em unidades menores visa à posterior elaboração de textos descritivos e interpretativos com argumentos relevantes à compreensão do fenômeno pesquisado. Quanto mais pertinentes para a compreensão do fenômeno forem as unidades construídas, maior a garantia de validade dos metatextos que serão produzidos a partir delas. Ainda assim, como salientam os autores, o pesquisador muitas vezes não compreende precisamente o fenômeno que está investigando já no início da pesquisa, o que pode gerar dificuldades no processo de construção das unidades de análise ou até mesmo uma fragmentação que posteriormente o próprio pesquisador percebe ser inadequada. O pesquisador deve, então, aprender a conviver com a ambiguidade e a insegurança de um processo em espiral que está em constante aperfeiçoamento, insistindo na realização de idas e vindas que vão gradualmente esclarecendo a ordem do novo. Pensando nisso, a construção das unidades deve ser gradual, podendo inclusive ser repensada e alterada se for percebido que a mudança trará benefícios para a compreensão do fenômeno. Assim, a unitarização não se trata de um momento isolado no processo, visto que deve estar em constante diálogo

com os objetivos já estabelecidos e com as novas compreensões que forem surgindo durante a imersão do pesquisador no material. Isso significa que, conforme o pesquisador for se apropriando dos dados e construindo compreensões cada vez mais profundas acerca deles, é possível que ele perceba novas possibilidades e reconsidere o caminho que vinha sendo percorrido. Inclusive, a partir de sua nova visão do todo, ele poderá não só reconsiderar as unidades construídas, mas os próprios objetivos da pesquisa podem ser postos em dúvida. Portanto, o processo não seria guiado pelos objetivos em si, mas pela busca de uma compreensão mais completa e válida dos fenômenos investigados.

Com isso em mente, a fragmentação deve ser feita sempre mantendo como referência o todo, pois é essencial para a ATD que o pesquisador mantenha em mente o fenômeno em sua totalidade como pano de fundo de sua análise. Respeitando esse aspecto, o recorte das UA poderá ser realizado de diferentes formas, a depender dos diversos focos linguísticos e dos objetivos do pesquisador. A amplitude das unidades será uma opção do pesquisador e pode assumir diferentes tamanhos, desde que elas continuem mantendo a capacidade de expressar sentidos significativos para a explicação do fenômeno. Pensando nisso, nessa etapa poderão ser produzidas unidades com tamanhos que vão desde recortes pequenos com a amplitude de palavras, frases ou parágrafos até unidades maiores como artigos, entrevistas ou livros tomados como um todo. Por um lado, fragmentos pequenos demais podem perder a conexão com o fenômeno e não serem mais capazes de transmitir um significado útil ao pesquisador, mas tendem a ser mais objetivos. Por outro, unidades muito amplas podem deixar de destacar significados particulares de diferentes elementos internos a elas, dificultando a posterior construção das relações entre as unidades.

Por fim, conforme as unidades forem sendo construídas pelo pesquisador, é importante que elas se mantenham contextualizadas, não perdendo o seu sentido original. Portanto, além das UA, deve-se definir também as unidades de contexto. Eles são fragmentos mais amplos do texto que permitem identificar o contexto das unidades e, em geral, podem conter várias UA. Outra forma de manter a conexão com os significados originais é pela reescrita das unidades nas palavras do pesquisador, que irá exercer sua autoria ao reescrever as

unidades tentando transparecer o sentido dado pelo contexto a partir de sua interpretação.

### 5.5.2 Categorização

A etapa de categorização “corresponde a uma organização, ordenamento e agrupamento de conjuntos de unidades de análise, sempre no sentido de conseguir expressar novas compreensões dos fenômenos investigados.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 96). Essa etapa, então, envolve a identificação de relações entre as UA para combiná-las e classificá-las, visando a construir grupos de unidades semelhantes reunidos em categorias que podem auxiliar na compreensão do fenômeno. Assim, “um conjunto desorganizado de elementos unitários é ordenado no sentido de expressar novas compreensões atingidas no decorrer da pesquisa.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 97).

Como na unitarização, a categorização não é um momento isolado, mas sim um processo de classificação recursivo e iterativo, que gradativamente vai adquirindo maior clareza e precisão conforme o pesquisador se apropria e constrói novas compreensões. Dessa forma, os produtos da análise e os processos analíticos de classificação estão sempre sujeitos à reconstrução, sendo melhorados e validados gradualmente ao longo do processo e do aprofundamento do pesquisador no material.

O processo de categorização pode ser realizado por diferentes métodos. De acordo com os autores, apesar de a ATD tender a valorizar elementos subjetivos, a categorização também pode ser realizada com elementos de objetividade. Para eles, isso ocorre quando o processo é feito de forma dedutiva, com categorias anteriormente definidas chamadas de categorias *a priori*. Já ao adotar um processo mais subjetivo na categorização, o pesquisador deverá produzir suas categorias a partir do material analisado, construindo assim categorias emergentes.

A categorização com categorias *a priori* se dá quando o pesquisador tem o objetivo de trabalhar sua análise com base em alguma teoria já existente visando à construção de novas compreensões sobre ela. Desse modo, ele pode adotar classificações internas dessa teoria como suas categorias *a priori* e já começar o processo buscando relações entre suas unidades de análise e as categorias definidas anteriormente. Nesse caso, segundo Moraes (2003, p. 7),

as categorias serão “caixas, nas quais as unidades de análise serão colocadas ou organizadas”.

Por outro lado, se o pesquisador começa a construção de suas UA sem saber quais serão as categorias finais de sua análise, ele deverá passar por um processo criativo e autônomo de estabelecimento de relações entre as unidades sem a segurança prévia de saber que categorias emergirão. Assim, conforme o processo for avançando, as categorias emergirão do caos e da desordem, estabelecendo relações entre as unidades de acordo com a interpretação do pesquisador, sendo então chamadas de categorias emergentes. Nesse processo indutivo, o pesquisador não deverá partir de hipóteses predeterminadas, mas sim ir construindo suas hipóteses de trabalho ao longo do caminho, pois o processo é recursivo.

Para facilitar esse processo, o pesquisador poderá construir diferentes níveis de classificação das unidades de análise. Em um primeiro momento, ele poderá estabelecer categorias iniciais que serão mais específicas, fechadas e mais próximas do sentido original da unidade. A partir delas, ele poderá definir relações entre as categorias iniciais e começar a construir novas categorias cada vez mais amplas e gerais. No fim do processo, emergirão as categorias finais, que serão as mais amplas e englobarão as categoriais iniciais e as categorias intermediárias que emergiram durante o processo. É importante que cada nível de categorias tenha seus critérios de classificação descritos e explicitados claramente, assim o pesquisador justifica suas construções e facilita a validação de suas categorias.

Para os autores, as categorias *a priori* tornam o processo mais fechado, pois, com as categorias já definidas, a pesquisa se aproximaria de “abordagens mais voltadas à verificação de hipóteses, quantificação e enumeração, valorizando a objetividade.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 109). Além disso, argumentam que, com uma estrutura rígida de categorias pré-definidas, o pesquisador poderá precisar descartar dados significativos para a compreensão do fenômeno por não se enquadrarem em nenhuma das categorias existentes, comprometendo a validade e a pertinência do conjunto de categorias. Assim, defendem que métodos mais abertos são mais adequados à pesquisa qualitativa e favorecem a emergência de novas categorias, novas compreensões e resultados inesperados. Ainda, argumentam que a construção de categorias



emergentes implica num maior respeito às vozes e aos participantes da pesquisa, pois leva em consideração suas perspectivas para a construção das categorias que sintetizarão as compreensões construídas no processo.

Ao longo desse processo, Moraes e Galiuzzi (2016) destacam algumas características que devem ser alcançadas pelas categorias como homogeneidade, validade, exaustividade e exclusão mútua.

A homogeneidade é uma característica essencial das categorias, pois elas devem ser construídas para reunir elementos que tenham forte relação entre si e com a ideia transmitida pela categoria. Nesse sentido, “categorizar é reunir o que é semelhante.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 105). É uma característica a ser buscada não só no resultado final, mas ao longo de todos os níveis de classificação.

Para construir categorias válidas, que representem o material analisado, Moraes e Galiuzzi (2016) defendem que elas devem ter validade contextual (ter relação com o contexto ao qual se referem) e ser coerentes com os objetivos de pesquisa. Porém, essa relação entre objetivos e categorias não é algo dado desde o início do processo, mas é parte da construção do objeto de pesquisa e só se finaliza com o término da investigação. Além disso, as categorias precisam de validade teórica, requerendo um fundamento teórico consistente e pertinente que seja capaz de validá-las. Essa validação pode vir tanto de teorias *a priori* quanto pode ser uma construção gradual pela teorização do pesquisador a partir de suas categorias emergentes.

Quanto à exaustividade, ela se refere ao fato de que as categorias devem ser exaustivas, ou seja, incluir todos os elementos pertinentes ao estudo. Isso não significa que o pesquisador deve classificar todo o material coletado, pois nem todos os elementos do material serão válidos para os objetivos da pesquisa. Assim sendo, a exaustividade implica classificar todas as informações realmente pertinentes à compreensão do fenômeno investigado. Além disso, ela está relacionada com outro critério, o da saturação. A saturação é atingida quando a inclusão de novos materiais nas categorias já construídas não contribui mais com a compreensão do fenômeno, pois eles repetem o que já está presente. Dessa forma, um processo que já está saturado, também já alcançou a exaustividade, pois todo material relevante já foi considerado.

Já a exclusão mútua se refere a uma regra muito comum nas análises textuais que exige que todo elemento unitário só possa pertencer a uma única categoria. Desse modo, se alguma unidade puder ser classificada em mais de uma categoria, esse critério de exclusão mútua não será respeitado e as categorias poderão ser questionadas. Contudo, Moraes e Galiazzi (2016) questionam o uso extremo desse critério com dois argumentos. O primeiro deles defende que não se pode garantir que as UA tenham apenas um sentido. Unidades de análise grandes, por exemplo, costumam ser amplas o suficiente para carregarem diversos significados. Assim, se a unidade puder ter mais de um sentido, é possível que ela se enquadre em mais de uma categoria. O segundo argumento está relacionado com a difícil delimitação das categorias. Por mais que elas possuam um núcleo forte de sentido, afastando-se desse núcleo é possível haver fronteiras de intersecção entre as categorias que podem não ser muito claras, de forma que determinadas unidades que estejam próximas dessa fronteira podem ser difíceis de enquadrar em uma ou outra. Dessa forma, os autores preconizam que, mesmo que o critério de exclusão seja importante, ele deve ser relativizado, diminuindo em parte o aspecto fragmentário do processo de recorte e classificação.

### **5.5.3 Metatextos: o comunicar e o aprender**

A partir das compreensões emergentes nas etapas anteriores e dos argumentos construídos pelo pesquisador, inicia-se a terceira e fundamental etapa do ciclo da ATD, que é a comunicação dos resultados obtidos por meio da escrita de metatextos. Porém, mais do que mera comunicação, essa produção escrita implica simultaneamente em comunicação e em aprendizagem, permitindo que o pesquisador assuma sua posição de autor e reflita sobre suas compreensões e seus argumentos de maneira mais clara. Além disso, longe de ser uma descrição de resultados objetivos extraídos do *corpus*, a escrita dos metatextos “representa construções e interpretações pessoais do pesquisador, tendo sempre como referência uma fidelidade e respeito às informações obtidas com os sujeitos da pesquisa.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 116). Assim, o pesquisador, em um momento de autoria, ultrapassa a superficialidade dos dados e se vale da indução e da intuição para alcançar compreensões mais

profundas do seu objeto de análise, garantindo relevância teórica e originalidade ao seu trabalho.

Antes de iniciar a escrita, é preciso refletir sobre a organização da estrutura do texto a ser escrito. Moraes e Galiuzzi (2016) defendem que ele seja organizado a partir do próprio conjunto de categorias construídas na etapa anterior, sugerindo que tal construção seria “uma forma de atingir descrições e interpretações válidas dos fenômenos investigados.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 118). Assim, a escrita poderá ser dividida em seções referentes à cada categoria, que por sua vez ajudará a guiar as descrições, as interpretações e os argumentos do pesquisador.

Mesmo sendo a terceira etapa, os autores sugerem que o início da escrita deve se dar o quanto antes, mesmo com as etapas anteriores inacabadas e com pouca clareza do que será escrito. Durante a redação, o autor terá que expressar suas intuições e induções construídas a partir da análise que está realizando, ajudando-o a refinar e tornar mais nítida sua compreensão. Mais uma vez, isso é defendido pois o processo não é um caminho de mão única, mas sim um ciclo recursivo, com muitas idas e vindas, em que o pesquisador ora estará trabalhando em uma etapa específica, ora em todas ao mesmo tempo. Desse modo, não só a primeira etapa afeta a segunda e a terceira, como essas também afetam a primeira e todas se entrelaçam. Nesse sentido, a escrita ultrapassa a mera comunicação e passa a ser parte essencial no processo de aprendizagem do investigador.

Quanto aos componentes que devem estar presentes nos metatextos, Moraes e Galiuzzi (2016) destacam três: descrição, interpretação e argumentação integradora. Para eles, os textos de qualidade em pesquisas qualitativas devem ultrapassar a mera descrição e avançarem para a interpretação e argumentação, pois a descrição sozinha não é capaz de contribuir significativamente para o avanço da compreensão do fenômeno.

Ao descrever, o pesquisador deverá apresentar de maneira organizada os significados e sentidos construídos ao longo das análises, expondo os elementos que constituem o fenômeno e as relações entre eles. Porém, mais do que a compreensão individual do pesquisador, a descrição precisa trazer também as compreensões dos participantes (mesmo que reconstruídas pelo pesquisador), de forma que se sintam contemplados pela pesquisa. Por isso,

Moraes e Galiuzzi (2016) acreditam que nesse momento se faz importante o diálogo com os dados empíricos fornecidos pelos participantes da pesquisa, pois a apresentação de suas manifestações é uma forma de validar as descrições. Ainda, se o pesquisador julgar relevante, a descrição poderá possuir elementos quantitativos, seja em forma de apresentação de frequências ou percentuais, seja com outras medidas. Assim sendo, os números podem complementar as descrições qualitativas e vice-versa.

Ao escrever sobre suas interpretações, o pesquisador deverá alcançar camadas mais profundas de compreensão do fenômeno, apresentando novos sentidos, novos significados e novas relações e inferências entre seus elementos constituintes. Nesse momento, ele deverá começar a desenvolver seu processo de teorização, seja avançando em teorias já existentes, seja construindo novas. Assim, é possível que o pesquisador parta de teorias *a priori* nas quais vai se basear para guiar sua interpretação. Nesse caso, ele precisará encontrar correspondências entre seus dados e os modelos teóricos assumidos, para então tentar construir novas compreensões que possam ampliar, aprofundar e/ou reconstruir a teoria existente. Por outro lado, se a análise é feita sem uma teoria *a priori* explicitada, é na interpretação que o pesquisador irá expor suas construções aprofundadas do fenômeno e começará a teorizar acerca dessas novas compreensões. Nesse sentido, as próprias categorias emergentes produzidas se constituem numa forma de expressar essas teorias, precisando ser mais bem explicitadas nos metatextos por meio “de exercícios de reflexão, retorno às informações e intuição pessoal do pesquisador.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 123). Ainda assim, mesmo sem assumir teorias *a priori*, interpretar exige grande investimento em teorias já existentes, pois quanto maior o arcabouço teórico do investigador, maior será sua capacidade de alcançar compreensões originais.

Ao realizar esse movimento de interpretação, o pesquisador poderá começar a sua teorização, mas ela só estará completa se possuir uma estrutura argumentativa consistente. Para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 123), “uma das condições primordiais para construir um texto de qualidade é ter algo novo a dizer.”. Assim, é por meio da escrita de seu conjunto de argumentos que o pesquisador estabelecerá sua autoria e originalidade nas novas compreensões construídas e nas teorias delas emergidas.

Finalizada a descrição dos procedimentos metodológicos, a próxima seção apresenta a análise dos dados coletados por meio dos metatextos escritos na última etapa da ATD.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

Seguindo os preceitos da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016), iniciou-se a análise pela organização do *corpus*. O texto transcrito de cada entrevista ficou separado dos outros, de forma a facilitar a compreensão do contexto de cada fala. Como as perguntas do entrevistador também estavam presentes ao longo do texto, não se fez necessário qualquer outro tipo de codificação nesse momento. Sempre que houve necessidade de voltar ao texto original para melhor compreensão do contexto, utilizou-se a ferramenta de busca do editor de texto para localizar o fragmento em questão.

A partir do *corpus* organizado, iniciou-se sua leitura e interpretação para o desenvolvimento da etapa de unitarização. Ao decorrer do processo, foram selecionadas 213 unidades de análise significativas para a compreensão do fenômeno investigado e, conseqüentemente, para o objetivo da pesquisa.

Para o processo de categorização dessas unidades, optou-se por construir uma tabela na qual cada UA ocupou uma linha. As unidades foram codificadas por um sistema de cores de fundo das células da tabela de forma a facilitar a identificação dos autores de cada fala. Ao lado da coluna com as UA, foram incluídas três colunas para a construção das categorias iniciais, intermediárias e finais. Uma imagem ilustrativa da tabela construída pode ser observada na Figura 7.

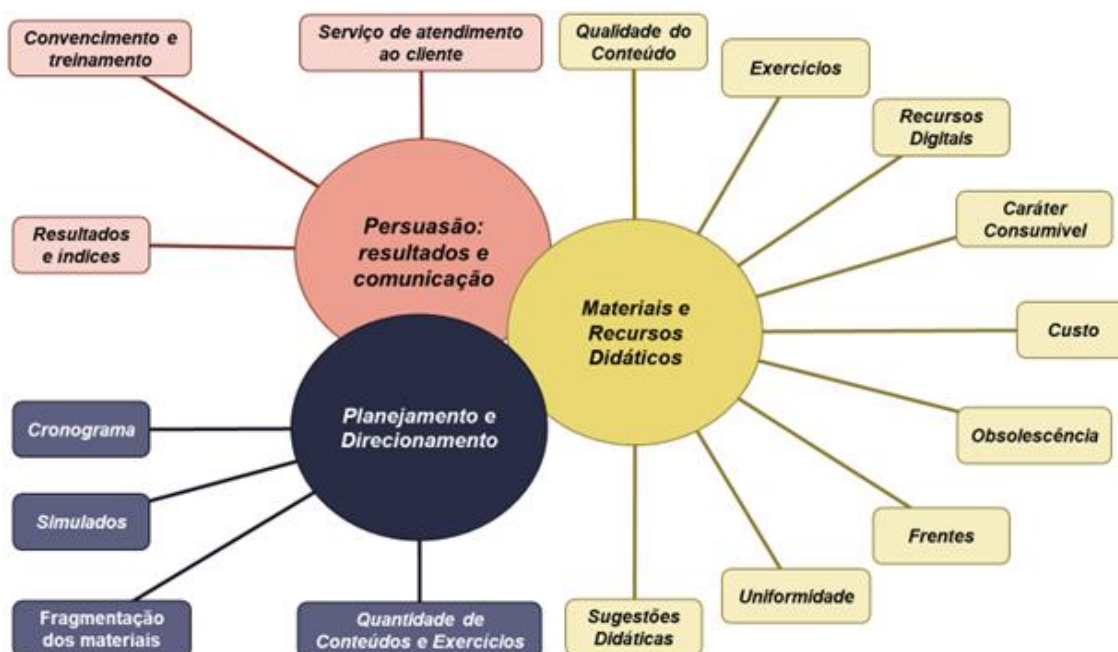
Figura 7. Ilustração da tabela para a categorização das unidades de análise.

Unidade de Análise	Categoria Inicial	Categoria Interm.	Categoria Final
Os sistemas, como o SAS, o COC, eles dão um auxílio pedagógico. Tem uma pedagoga que vai conversar com o coordenador, vai explicar como é que aquele livro foi feito, porque ele foi feito dessa maneira... Então, eu vejo essa vantagem do sistema. Ele está muito mais ligado com a escola do a editora.	Assessoria	Serviço Atend. Cliente	Persuasão
O portal SAS, dentro da plataforma deles, disponibiliza as provas antigas que eles fizeram, os simulados, no caso, e também um banco de questões. Daí a gente pode acessar, retirar e aplicar para construir as avaliações da gente. Eu uso bastante as questões que eles dão	Avaliação	Banco de Questões	Exercícios
Mas as notas deles são baseadas nas nossas avaliações. Provas, trabalhos, dia a dia, né, qualidade de participação... Essas avaliações que eles fazem, eles recebem um plus assim. Se eles tiraram até 9, eles ganham um ponto na média. Se eles tiraram até 7, meio. É só um plus. Ainda não serve como avaliação. Talvez no processo, passe a servir.	Avaliação	Simulados	Planejamento
Não que fosse uma obrigatoriedade, porque tem escolas que não usam o sistema de ensino, mas nós queremos algum material para melhorar nossos resultados também né? Nas escolas da rede, a colocação, por exemplo no ENEM, da nossa escola sempre era uma das melhores, mas nós queríamos melhorar, nós queríamos uma coisa mais definida.	Competição	Resultados	Persuasão
A obrigação é usar o material para dar as aulas. Então, por exemplo, eu pego o material que eles mandam e eu acho o material deles bom, porque olhando os livros anteriores que a gente usava, eles eram muito densos, eles tinham muito texto para as coisas e eram pouco objetivos. A PH é objetiva, ela basicamente vem por aquela ordem de revisão, mas ela não é solta, ela vai fazendo linkagem, ela vai linkando um conteúdo ao outro.	Conteúdo	Qualidade do Conteúdo	Material
Porque a gente batalha tanto por não ser conteudista né? E no momento que eu tenho um cronograma, qual é a tendência? É ser conteudista, porque eu tenho que dar conta daquele conteúdo naquele tempo. Então, muitas vezes a aula prática, a aula de laboratório, a experimentação didática, como eu chamo, está ficando de lado. Tudo por conta de um calendário.	Cronograma	Cronograma	Planejamento
Eu tenho dois alunos de inclusão. Um com paralisia física e outro com problema intelectual. Mas mesmo com algum aluno assim que não consiga acompanhar, a gente tem que seguir o cronograma igual. É uma inclusão... Eles tão lá, a gente procura promover a participação, mas não existe nada de diferenciado para eles não. Diferenciado em termos de apostila, conteúdo...	Inclusão	Cronograma	Planejamento
Aquele material é consumível. Esse é outro conceito que é bem complicado de se introduzir, porque é uma cultura que o estudante não tem. O livro didático desse tipo de sistema ele é um bem de consumo, não é um bem durável, não é um livro como, por exemplo, o Física Conceitual que tu vais comprar para consultar e guardar. Tu vais comprar o material da Positivo ou da Poliedro, tanto faz, para destruir, para riscar, para marcar, para apagar, para grifar, para dobrar a página, até, às vezes, para arrancar a página para colar no caderno, enfim, qualquer coisa que te leve a ter uma compreensão daquele assunto.	Material Consumível	Caráter Consumível	Material

Fonte: O autor (2021).

A partir desse processo, emergiram três categorias finais: *Persuasão: resultados e comunicação*; *Materiais e Recursos Didáticos*; e *Planejamento e Direcionamento*. Na Figura 8, essas categorias estão apresentadas juntamente com suas respectivas subcategorias.

Figura 8. Categorias e subcategorias construídas no processo de ATD.



Fonte: O autor (2021).

Assim sendo, as próximas subseções apresentam os principais resultados e discussões relacionados a cada uma delas.

## 6.1 CATEGORIA 1: PERSUASÃO: RESULTADOS E COMUNICAÇÃO

O que leva uma escola a optar pela adoção de um SAE? Pensando a respeito dessa questão, considera-se que a interferência das empresas no trabalho docente precisa, antes de mais nada, da aceitação dos próprios membros da escola. Ou, ainda, nas palavras de Contreras (2012, p. 54):

Como o modo de assegurar o controle e a dedicação dos professores, como vimos, reside em obter sua colaboração nos processos de racionalização, os novos mecanismos de racionalização que a reforma pôs em prática conseguirão eliminar as possíveis resistências dos professores à medida que consigam sua aceitação.

Desse modo, torna-se essencial, para as empresas, atrair e agradar seus futuros e atuais clientes para conseguir legitimar seu controle e evitar estratégias de resistência. Nesse sentido, foram identificadas três estratégias principais de persuasão desvinculadas dos materiais que levam à aceitação dos sistemas, a

saber: publicidade a partir de seus *resultados e índices* em avaliações externas, principalmente vestibulares e ENEM; comunicação em palestras e “formações” com um caráter de *convencimento e treinamento* para o uso do sistema; e canais de comunicação mais direta entre os professores e as empresas por meio de um *serviço de atendimento ao cliente* fornecido pelos ditos assessores pedagógicos e outros funcionários.

Como será argumentado ao longo de toda a análise, a existência de estratégias de persuasão não significa que a adoção do SAE *dependa* de os professores serem persuadidos. O que se observa, na prática, é que a adoção se dá de forma verticalizada, pouco importando que alguns professores não queiram trabalhar com o sistema. A persuasão, contudo, parece ser importante para dividir a opinião do grupo e amenizar movimentos de resistência. Existe muita diferença entre controlar funcionários relutantes quanto à proposta (que trabalharão de mau grado) e controlar *colaboradores* que foram levados a concordar com os objetivos da instituição (e *colaboram* de bom grado).

### 6.1.1 Resultados e Índices

Como qualquer empresa interessada em atrair clientes, as empresas dos SAEs precisam adotar estratégias para persuadir seus possíveis consumidores de que seus produtos e serviços valem o investimento a ser realizado. Dessa forma, dentro de um contexto educacional neoliberal em que as escolas competem entre si e buscam por melhores resultados, as empresas se valem de índices em avaliações<sup>39</sup> tanto para induzir a uma crença na sua qualidade quanto para incitar o espírito competitivo das escolas parceiras.

A influência desses índices na visão que os professores constroem dos sistemas pode ser identificada na fala da participante Regina, que faz questão de destacar supostos resultados da SOMOS como justificativas para sua adoção:

*Aí, no ano retrasado, ofereceram para a escola a possibilidade de utilizar, junto com a Plural, o sistema pH que é da SOMOS também e é um Sistema de Ensino utilizado no Rio de Janeiro e São Paulo **com***

---

<sup>39</sup> O *marketing* das empresas a partir dos resultados em avaliações, como vestibulares e ENEM, está muito nítido em seus próprios *websites*, como já apresentado e discutido na Subseção 2.3 desta dissertação.



**maior índice de aprovação de entrada de alunos na USP, nas universidades de ponta.** (REGINA)<sup>40</sup>

Também nesse sentido, a fala do participante Pedro se mostra interessante, pois ele argumenta que o SAS (oriundo da Escola Ari de Sá) possui um material altamente exigente em termos de conteúdos e atividades porque é feito no Nordeste, região que teria, na opinião dele, uma educação de melhor qualidade que a do Sul. No trecho a seguir, foi perguntado a ele qual era a razão para sua crença de que a educação do Nordeste seria superior e ele justifica do seguinte modo:

**Ah, os índices. Por exemplo, todos esses índices educacionais, o Nordeste está sempre muito à frente da gente. Aí tem os vestibulares, né? Os vestibulares que são mais difíceis de entrar, tipo o ITA, por exemplo, a Escola Ari de Sá, ela bota muito aluno no ITA. O Nordeste bota mais aluno no ITA do que o Centro-Oeste. E o RS então, nem pontua aí nessa história.** (PEDRO)

Ao analisar sua fala, pode-se inferir que a educação é percebida por uma perspectiva instrumental, qualificando-a pela obtenção de resultados mensuráveis em processos seletivos. Mas qual o significado da qualidade implícito nesse discurso? Esses resultados são reflexos de uma educação transformadora ou de uma educação de treinamento para a obtenção de resultados? Neste sentido, é interessante analisar, também, a seguinte fala do participante Guilherme que utiliza o SAS tanto em uma escola, quanto em um curso preparatório para o vestibular:

*Então, eu já tenho uma certa experiência porque é um material que já usamos há muitos anos no (nome de instituição)<sup>41</sup> e, por incrível que pareça, **a diferença é bem pequena dos materiais para o ensino médio.** [...] **É, nós temos um material específico do SAS para o pré-vestibular, mas a diferença é tênue. Não é muito grande.** (GUILHERME)*

Portanto, a fala do professor revela que o material a ser consumido em sala de aula (o caráter consumível do material será mais bem detalhado na categoria seguinte) é muito próximo ao do utilizado nos cursos de preparação para o vestibular. Será que o foco da aprendizagem nessas duas instituições de ensino deveria ser tão próximo? Em alguns casos, como pode ser observado na

<sup>40</sup> De forma a diferenciar as citações diretas da literatura e as citações de falas dos participantes, essas últimas serão sempre grifadas em itálico.

<sup>41</sup> Nesse caso, a instituição citada é a rede de cursos preparatórios para o vestibular e/ou ENEM no qual o professor também trabalha (atualmente, essa rede também já possui uma escola de educação básica na cidade).

fala da participante Ana abaixo, a motivação pela melhora nos resultados fica muito explícita:

*Como nós estamos trabalhando mais em rede...<sup>42</sup> A escola sempre foi da rede (nome da rede), mas havia uma diversidade muito grande nas escolas da rede. Não que fosse uma obrigatoriedade, porque tem escolas que não usam o sistema de ensino, **mas nós queríamos algum material para melhorar nossos resultados também, né? Nas escolas da rede, a colocação, por exemplo no ENEM, da nossa escola sempre era uma das melhores, mas nós queríamos melhorar, nós queríamos uma coisa mais definida.** (ANA)*

Dessa forma, a fala da professora Ana fornece um forte indício de que a principal motivação para a adoção do SAE em sua escola foi o desejo por resultados melhores nas avaliações externas. Esses dados, portanto, reforçam os resultados de trabalhos anteriores, como os de Bertagna e Borghi (2011) e de Dantas e Almeida (2014), que também identificaram a forte influência dos índices na motivação para o uso do SAE. Vale destacar, entretanto, que pesquisas, como as de Nascimento (2015) e de Janke (2018), não encontraram diferenças significativas nos resultados de escolas que passaram a adotar materiais apostilados.

Além disso, os objetivos educacionais parecem tão voltados aos resultados nessas avaliações que geram, inclusive, a construção de um preconceito com relação aos estudantes que não se enquadram no esperado, como pode ser observado na continuidade de sua fala:

*Até porque, o resultado também oscila conforme a turma. Tivemos anos em que **o resultado foi ótimo** e tivemos anos em que... **a característica da turma já previa o resultado, né?** (ANA)*

Preconceito semelhante pode ser encontrado no excerto da participante Rafaela, visto insinuar que a não adaptação a um ritmo “bastante denso e bastante exigente” significa não valorizar o estudo e, ainda, não ter suficiente nível intelectual e social:

*Eles (SAEs) devem ser adotados em escolas onde haja estrutura social e familiar para impulsionar o valor do estudo, né? Porque **se não tiver o estudo como valor, “ah eu quero que meu filho estude e progrida”, não tem porque, afinal é bastante denso e bastante exigente.** Então, não é em qualquer contexto não. **Tem que ter um nível intelectual e social um pouquinho melhor.** (RAFAELA)*

---

<sup>42</sup> As reticências sem colchetes indicam uma pausa e uma quebra na conexão de ideias durante a própria fala do participante, enquanto as reticências entre colchetes exprimem que um trecho da fala foi omitido pelo autor com o intuito de sintetizar a UA.

Observando essa fala, pode-se tentar refletir sobre o que os professores inseridos na lógica instrumental entendem por progresso. O que é progredir? Que família não iria querer que seu filho ou filha progredisse? Parece que a estrutura da educação brasileira, por meio de seus processos seletivos conteudistas e competitivos, tem conseguido fortalecer a falácia da meritocracia e legitimar um discurso que serve aos interesses do grande capital. Assim, ao analisar essas falas, pode-se notar indícios das dessensibilização e cooptação ideológicas pelos quais os professores vem passando no seu processo de proletarianização (CONTRERAS, 2012). A comunidade escolar, de maneira geral, parece ter aceitado a lógica racionalizadora e instrumental do sistema capitalista e se adequado consideravelmente aos fins e objetivos morais alinhados à busca por resultados.

Por fim, percebeu-se que, além dos resultados em avaliações externas que servem como publicidade, os SAES também parecem estimular a busca incessante por resultados melhores por meio da competição entre suas escolas parceiras. Realizando diversos simulados ao longo do ano (as especificidades da influência dos simulados serão detalhadas na última categoria), os sistemas geram dados quantitativos dos resultados das escolas e disponibilizam *rankings* nos quais as escolas e os estudantes podem acompanhar seu desempenho frente às outras instituições e frente aos outros estudantes, como pode ser verificado nos recortes discursivos das participantes Cecília e Rafaela:

*Mas, pelo menos, o terceiro ano, eu não vou te dizer com certeza, mas **esse ano foi feito um simulado e eu acho que de todas escolas do SAS, nós ficamos em... ah não lembro, eu teria que pesquisar, mas fomos muito bem. De umas 230 escolas acho que ficamos em... não lembro se foi 80...** uma coisa assim. (CECÍLIA)*

*E com **essas provas eles têm uma classificação onde eles podem acessar e ver em que classificação eles ficaram, tanto dentro da escola, quanto no estado, no Brasil...** dentre todos os alunos do SAS. (RAFAELA)*

Assim, mesmo depois da adoção dos sistemas, as empresas continuam endossando e estimulando a competição por resultados tanto entre os estudantes quanto entre as escolas parceiras. Sob essa lógica competitiva, é razoável imaginar que muitos professores acabam influenciados a fazer um uso mais intenso dos materiais, já que os simulados são baseados neles.

Pensando no exposto nesta subcategoria, o discurso publicitário de melhora de resultados parece mais uma das armadilhas baseadas na promessa

de maior reconhecimento profissional. Como salienta Contreras (2012), não só é difícil que um profissional rejeite uma mudança que prometa uma maior qualificação do seu trabalho, como essa rejeição poderia ser interpretada como abandono de responsabilidade. Assim, se a escola propõe a adoção de um sistema que promete melhorar a qualidade do ensino e tem resultados embasando essa afirmação, se torna muito difícil para o professor se opor a essa mudança. Ainda que perceba seu trabalho sendo mais controlado e se perceba mais exigido, tudo isso parece ser um sacrifício pelo próprio bem da educação. Dessa forma, as questões que se colocam são: a educação apoiada nos SAEs realmente é de qualidade? Qualidade educacional pode ser mensurada pela obtenção mais eficiente de resultados em avaliações?

### 6.1.2 Convencimento e Treinamento

Ainda que exista um esforço visível das empresas em conseguir a aceitação dos professores devido à crença na sua qualidade, isso nem sempre ocorre facilmente. Muitos professores resistem à ideia de trabalhar com um SAE, sendo necessária uma influência mais direta que a mera publicidade em cima dos índices. Nesses casos, é comum que “assessores pedagógicos” e outros “colaboradores” da empresa realizem quantas visitas forem necessárias para convencer os possíveis clientes a comprarem seu produto, como pode se perceber na fala da participante Ana:

*Então, mesmo que a coordenação na escola tivesse o desejo de adotar um sistema de ensino, essa decisão ficou **completamente a cargo dos professores.** [...] Porque o professor mais antigo tem aquela ideia, aquela concepção, “ah eu tenho que trabalhar dessa forma.”. Então, esse trabalho de **fazê-lo entender que é possível, que é ele quem vai conectar o conteúdo com o outro, conectar um bloco com o outro, isso é com o tempo. Por isso, que nós tivemos quase que um ano de formação, até que a gente batesse o martelo, “sim, nós vamos adotar o sistema de ensino”.** A decisão foi em novembro, se eu não me engano, ou até dezembro. Sei que foi bem na finaleira que todo mundo decidiu que sim, que a gente abraçaria a causa. (ANA)*

Posteriormente, ela explica como se deu esse processo de formação ao longo do ano:

***Há uma resistência quando se pensa em trabalhar na uniformidade.** Então, desde o ano passado, por volta de maio-abril, nós já começamos a ter contato com esse material. **Praticamente a cada mês era um processo, era um tipo de formação.** E, nos meses de outubro a dezembro, esse processo realmente se intensificou. Então, **formações sobre o uso da plataforma digital, sobre o livro***

**físico, sobre o livro digital, sobre os materiais que o Poliedro oferece.** (ANA)

Refletindo sobre seu relato, ainda que ela acredite que todo mundo tenha “abraçado a causa”, parece que a decisão já havia sido tomada pela gestão e eles apenas precisavam convencer o corpo docente a concordar com a adoção para que assumissem a decisão como sua. Ao invés do processo de discussão sobre a adoção, ou não, do sistema ter se dado por meio de diálogos horizontais entre os membros da escola, ele parece ter ocorrido por meio de “formações” mensais da empresa indo até a escola para tentar convencer os professores dos supostos benefícios de seus produtos e serviços. Dialogando com Contreras (2012), pode-se supor que, depois de um ano recebendo representantes da empresa na escola, seria considerado uma falta de profissionalismo de alguns professores isolados continuarem rejeitando a adoção. Desse modo, mesmo que alguns professores não estivessem totalmente convencidos, provavelmente cederam à proposta tanto para evitar conflitos que pudessem colocar seu emprego em risco quanto para não serem os únicos a agir de forma pouco profissional colocando seus interesses à frente dessa decisão. Além disso, cabe refletir sobre qual o modelo de professor implícito na fala da professora. Para ela, o esforço de convencimento deveria se focar em explicar ao professor que seria ele quem conectaria um conteúdo no outro, ou seja, que o material, a sequência e a estrutura curricular já estavam definidas, mas o trabalho de desenvolver profissionalmente esses elementos na sala de aula ainda seria dele. Percebe-se, então, uma percepção de professor enquanto profissional técnico, que deve se contentar em poder entrar na sala de aula e ser o responsável pela aplicação de um processo educacional já definido externamente. Se ela realmente acredita que esses elementos representam uma prática autônoma, como sua fala parece indicar, Contreras (2012) parece correto ao afirmar que a flexibilização do controle, cedendo espaços mínimos de liberdade na atuação, cria uma autonomia ilusória para o profissional técnico.

Esse esforço de convencimento para o professor assumir a decisão como sua também ganha destaque no seguinte trecho em que a participante Ana responde se consegue trabalhar os conteúdos em uma sequência diferente à proposta pelo sistema:

*Não, não, isso não. Nesse sentido, **a gente trabalha exatamente como é a ideia do sistema**, né? Porque, senão, perderia um pouco do sentido de fazer uso do sistema. Se eu quero adotar o sistema, mas não acredito na proposta, não abraço a proposta, não tem porque usar. **Eu realmente preciso estar convencida a fazer o uso desse material.** (ANA)*

Assim sendo, o uso dos SAEs não se dá apenas como um material de apoio que o professor pode se valer quando achar interessante. A adoção do SAE envolve um esforço, tanto por parte da empresa quanto por parte da gestão escolar, de convencer o corpo docente a acreditar na proposta oferecida pela empresa. Processo análogo ocorreu no caso da participante Regina. Porém, no caso dela, o processo de convencimento parece ter sido menos sutil, visto que a adoção do sistema já estava definida e vem ocorrendo mesmo que os professores não concordem:

***Ainda tem muita reluta dos colegas, dos professores, porque é normal do professor oferecer resistência ao novo. Então, toda vez que o professor é desafiado a uma coisa nova, ele diz “ah, já vão mudar.”, sabe? Então, ocorre uma resistência aí. [...] Então, é uma experiência nova, mas o colégio vai incorporar totalmente, até porque nossas escolas do Rio de Janeiro e São Paulo já usam. Não adianta, o professor vai ter que entrar na jogada.** (REGINA)*

É interessante notar que, para a professora Regina, a resistência dos professores parece não ter nenhuma justificativa digna de ser mencionada, sendo apenas uma “resistência ao novo”. Nesse sentido, compreende-se a postura da escola de que “o professor vai ter que entrar na jogada”. Ao que parece, a gestão acredita ser capaz de definir, sozinha, o que é melhor para a educação da escola e qualquer resistência de alguns professores é vista como infundada e um empecilho. Mais uma vez, o professor continua sendo percebido como um profissional técnico.

Além de visar ao convencimento, esses momentos “formativos” em que os assessores pedagógicos vão até a escola também possuem um viés de treinamento. Ainda que o discurso seja de que o material é só um apoio, as empresas estão constantemente nas escolas mostrando como usar o livro, que atividades podem ser feitas em cada conteúdo, como trabalhar com habilidades, como utilizar os recursos digitais etc. Assim, além da fala da participante Ana apresentada anteriormente, pode-se perceber essa perspectiva de treinamento nos recortes discursivos dos participantes Rafael e Antônio:

*O sistema do Poliedro, como eu estou apenas no início de ano com eles, eu não fiz nenhuma formação. O sistema Positivo fazia o que eles chamam de formação, mas **eram mais encontros no início do ano onde eles explicavam alguns recursos da plataforma e falavam de experimentos ou aplicativos que a gente poderia usar para fazer experimentos e tal, mas eu não considerava bem uma formação, formação, sabe? Eram mais curiosidades.** (RAFAEL)*

***Eles nos oferecem cursos online e uma vez por trimestre tem um curso presencial dado pela Positivo na escola mesmo. Normalmente, é sobre estruturação de conteúdo.** (ANTÔNIO)*

Essas falas, portanto, vão ao encontro dos argumentos de trabalhos anteriores, como o de Cain (2009) ou o de Prado (2013), que identificam um caráter transmissivo e de treinamento nos supostos momentos formativos. De acordo com Prado (2013, p. 130), as formações fornecidas pelos SAEs “não passam de ações prescritivas, padronizadas, com práticas intrasferíveis, focadas no material fornecido, o que leva a uma alienação profissional e uma ‘desprofissionalização’ do professor.”. Desse modo, parece que, para as empresas, a formação e o aperfeiçoamento do corpo docente é uma mera questão de assimilação dos conhecimentos técnicos e pedagógicos que podem ser transmitidos pelos seus assessores pedagógicos. Nesse sentido, percebe-se uma clara hierarquização entre o conhecimento de supostos especialistas que “assessoram” os professores e a prática profissional do corpo docente. Além disso, essas formações se assemelham muito a uma das armadilhas do profissionalismo citadas por Contreras (2012), pois parecem fazer um apelo ao desenvolvimento profissional nos locais de trabalho. Vende-se o discurso de que a empresa está auxiliando na formação dos professores quando, na verdade, essa suposta formação está limitada às informações e a uma estrutura curricular rígida que servem aos interesses das empresas.

Por fim, é interessante destacar o esforço que as empresas estão fazendo para responder às críticas quanto à ausência de autonomia dentro de seus sistemas:

*Nós tivemos três formações depois do início das aulas, sendo que na semana de formação pedagógica, que é o período que a gente começa as reuniões antes das aulas, nós tivemos uma palestra sobre o desafio que se tem de **tirar um pouquinho essa ideia de que “ah o sistema de ensino é engessado, ele não permite que o professor trabalhe nada fora daquilo”.** (ANA)*

Cientes das críticas que vêm sendo feitas, tanto na academia em trabalhos como os de Motta (2001), Amorim (2015; 2016), Bego (2017), entre outros, quanto no próprio cotidiano escolar, ao possível controle exercido sobre

a prática pedagógica, as empresas assumiram em suas palestras a tarefa de tentar desconstruir a imagem de sistemas “engessados”. Assim, nessa disputa discursiva, o grande capital parece preocupado não só em legitimar sua visão de educação de qualidade, mas, também, uma visão de autonomia profissional que serve aos seus interesses. Dialogando com Contreras (2012), essa visão de autonomia profissional que a empresa busca construir parece estar muito alinhada à autonomia ilusória do profissional técnico. Camuflado em um discurso de flexibilidade, o controle exercido pela empresa alega não ser “engessado” quando, na verdade, ele influencia e regula o trabalho docente por diversos mecanismos mais ou menos sutis.

### 6.1.3 Serviço de Atendimento ao Cliente

Além dos momentos formativos proporcionados pelos “assessores pedagógicos”, estes profissionais também se disponibilizam para conversar com os professores ao longo do ano letivo para auxiliá-los com qualquer dúvida que possa surgir quanto ao uso do sistema. Em um primeiro momento, pode-se entender o serviço como uma estratégia da empresa de se aproximar do corpo docente e demonstrar abertura ao diálogo, persuadindo-o a valorizar a adoção do SAE. Essa valorização da assessoria pode ser observada, por exemplo, nas falas da professora Cecília e do professor Pedro:

**Mas eu acho que você tendo um sistema, que te dá o material, que te apoia no teu trabalho é muito bom, porque aí você consegue... Se você tem dúvidas, a gente entra em contato com a coordenação, ela entra em contato com o pessoal do sistema e você tem um retorno.** Se você tiver qualquer dúvida, você tem um acompanhamento, então eu acredito que seria só por uma questão financeira mesmo para não usar o sistema. (CECÍLIA)

**Os sistemas, como o SAS, o COC, eles dão um auxílio pedagógico. Tem uma pedagoga que vai conversar com o coordenador, vai explicar como é que aquele livro foi feito, porque ele foi feito dessa maneira... Então, eu vejo essa vantagem do sistema. Ele está muito mais ligado com a escola do que uma editora.** (PEDRO)

O que pode estar oculto nessa ajuda, entretanto, é uma dependência do professor a um suposto especialista capaz de orientar a prática pedagógica mesmo estando fora dela. Desse modo, a ajuda do especialista só faz sentido numa percepção de educação instrumental voltada à obtenção de resultados. Além disso, pela fala de Pedro, percebe-se o uso do *status* do especialista (o



auxílio não é de um funcionário qualquer, mas de uma pedagoga preparada para tal tarefa) como um benefício capaz de justificar e legitimar o material apostilado.

Ainda assim, esse serviço de atendimento ao cliente nem sempre precisa ser realizado por pedagogos ou especialistas de outras áreas capazes de prestar uma “assessoria pedagógica”. O atendimento ao cliente também cativa, às vezes, em questões mais técnicas e burocráticas, como pode ser observado na fala da participante Regina:

*Só que fica muito sobrecarregado, por exemplo, o **sexto ano**, não conseguiu dar conta dos PHs orientados <sup>43</sup>1 e 2. Mas, por exemplo, **eu comecei a treinar os meus alunos**, porque os PHs orientados são pontuais **como se fossem questões de vestibular**, só que apropriado para a série, para a idade do aluno e para o conteúdo. Aí, eles fazem na plataforma e a plataforma já te entrega um relatório da avaliação daquele aluno. Só que isso tem que ser feito de uma semana para a outra, porque senão fecham os prazos, então eles não conseguiram. **Aí, a gente reclamou, porque eles são muito legais nesse sentido, eles nos ouvem. A gente falou que não ia dar conta**, alguns colegas até abriram mão e não quiseram mais fazer os exercícios do PH, **então eles aumentaram o prazo**. (REGINA)*

Ainda que não seja o foco dessa categoria, é inevitável destacar a parte inicial do trecho apresentado. Com a maior exigência imposta pelos sistemas aos estudantes, a professora se esforçou para “treinar” os alunos (do sexto ano do fundamental) para a realização dos exercícios. Dessa forma, essa fala parece ser mais um indício de cooptação ideológica (CONTRERAS, 2012) da professora por parte da empresa, visto que ela passou a se adequar aos fins e objetivos educacionais defendidos pelo sistema. Voltando ao foco desta categoria, é interessante notar a percepção da professora de que eles (empresa) são legais, por ouvirem as reclamações e terem ampliado o prazo para os estudantes entregarem os exercícios. Mais uma vez, utiliza-se do discurso da flexibilização para gerar uma sensação de participação e autonomia, mas, na verdade, a flexibilidade só existe na superfície, em elementos insignificantes, enquanto toda a estrutura e ideologia educacionais permanecem intactas. Nesse sentido, os excertos a seguir do professor Rafael revelam que, quando a reclamação envolve mudanças mais relevantes nos materiais, a flexibilidade deixa de existir. Na primeira, a reclamação foi sobre a sequência de conteúdos nos materiais de

---

<sup>43</sup> pH orientados são conjuntos de exercícios propostos nos materiais do Sistema pH de Ensino para que os estudantes realizem em casa.

física. Na segunda, ele está comentando sobre a organização dos conteúdos nos materiais do sistema.

*Uma vez eu questioneei a assessoria sobre o motivo da organização de certos tópicos e a resposta deles foi de que aqueles tópicos estavam organizados para caminhar juntos com os de matemática. **Superlegal, mas só isso? Essa foi a resposta e ponto final.** Então tá, legal, eu acho interessante que quando eles estão aprendendo equações do segundo grau, ao mesmo tempo nós estejamos falando de movimento retilíneo uniformemente variado. Mas, então, será que não era para eles terem visto antes isso em matemática para, só depois, podermos ver os conteúdos de física, os conceitos e trabalhar alguns cálculos utilizando o que eles já sabem? Se for paralelo, a física veste a carapuça de ser uma matemática aplicada. [...] **Ele acaba percebendo a física como uma matemática 2.0.** Para ele fica: “Tá. De novo vou fazer Bhaskara aqui. **Não tenho nem ideia do porquê, mas vou fazer.** **E, aí, ferrou, virou mecânico. Tira todo o brilho de se estudar física.** (RAFAEL)*

*Pois é, eu não vejo muito sentido, mas imagino que deva ser uma organização paulista, né?. [...] Fora que o sistema é feito para ser bimestral e aqui a gente trabalha por trimestre. Então, são quatro livros e três trimestres, aí já começou errado porque é sempre um livro e um pedaço, um livro e um pedaço, um livro e um pedaço. **E, por mais que eles ofereçam auxílio, assessores de área e outros infinitos penduricalhos para tentar te ajudar, eles não conseguem te ajudar nesse ponto de organização para transformar os materiais** que são para quatro bimestres em materiais para três trimestres de uma maneira que fique satisfatória. Ainda mais contemplando só três períodos, não quatro períodos como, talvez, possa ser lá. (RAFAEL)*

Assim, a empresa não consegue escapar dos aspectos contraditórios da relação que quer construir com seus clientes. Se, por um lado, ela quer agradá-los para camuflar e legitimar o controle exercido, por outro, ela não pode ceder em determinados elementos que lhe são caros. Em ambas as falas, o professor demonstra uma insatisfação com os materiais fornecidos, mas não houve nenhuma tentativa de readequação por parte da empresa. Com base naquilo que a empresa acredita fazer mais sentido educacionalmente, ela tenta se justificar perante o professor e “ponto final”. Como bem destacou Rafael, os materiais construídos pela empresa são elaborados em outro estado, em outro contexto, e não parece haver uma preocupação em se adequar às necessidades locais. Desse modo, ainda que não se digam “engessadas”, as empresas não parecem capazes nem de mudanças simples, como a de adaptar o conteúdo de quatro apostilas bimestrais para três apostilas trimestrais, ou de dialogar com os professores para adequar a sequência de conteúdos que lhes pareça mais adequada (como será argumentado mais adiante, a sequência de conteúdos

imposta é muito pouco flexível, pois os professores são levados a trabalhar apenas com os conteúdos da apostila que está em uso).

Por fim, os dados parecem concordar com as críticas apresentadas por Amorim (2008), visto que o autor também identificou que essa suposta assessoria *pedagógica* se caracterizava mais como um serviço de *telemarketing* para auxiliar em questões superficiais e técnicas sobre os materiais e recursos do que como um suporte efetivamente pedagógico.

## 6.2 CATEGORIA 2: MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS

Ao longo da análise do *corpus*, percebeu-se diversos elementos dos materiais e recursos didáticos dos sistemas que influenciavam de alguma forma o trabalho docente. A partir das semelhanças e diferenças entre eles, emergiram determinadas subcategorias que guiam a organização desta categoria sobre o material. São elas: a suposta *qualidade do conteúdo* como um incentivo ao uso; um banco de *exercícios* que facilitam o trabalho; *recursos digitais* que fornecem uma imagem de inovação; o *custo* elevado do investimento que gera pressão para o seu uso; o *caráter consumível* que induz à utilização em sala de aula e também aumenta os custos; a *obsolescência* dos materiais que são alterados todos os anos exigindo atualização do professor e impedindo a reutilização dos materiais; apostilas com mais de uma *frente* para serem trabalhadas ao mesmo tempo; a *uniformidade* presente na linha que gera uma percepção de padronização da qualidade; e *sugestões didáticas* para o trabalho em sala de aula.

### 6.2.1 Qualidade do Conteúdo

Um dos elementos mais básicos de qualquer empresa que queira atrair clientes é a construção de um produto que agrade aos usuários. Pensando nisso, existe um esforço real das diferentes empresas em tentar apresentar materiais melhores do que os da concorrência. Nessa competição, se os SAEs conseguirem apresentar um material com uma qualidade que agrade às escolas, eles aumentam as chances de seu produto ser mais utilizado e, conseqüentemente, lucrar mais e exercer maior influência no processo educacional.

Nesse sentido, é possível identificar, nas falas da participante Regina e do participante Guilherme, alguns dos elementos dos materiais que conduzem à crença em sua qualidade:

*Ainda assim, por outro lado, tem colegas meus que preferiram não fazer os pHs orientados e eles que estão fazendo os exercícios objetivos e mandando na plataforma. **Então, a escola também deixa livre nesse sentido, a escola não obriga. A obrigação é usar o material para dar as aulas.** Então, por exemplo, eu pego o material que eles mandam **e eu acho o material deles bom**, porque olhando os livros anteriores que a gente usava, **eles eram muito densos, eles tinham muito texto para as coisas e eram pouco objetivos. A pH é objetiva, ela basicamente vem por aquela ordem de revisão, mas ela não é solta, ela vai fazendo linkagem, ela vai linkando um conteúdo ao outro. Claro que **o professor tem que ter o domínio para fazer isso. A linkagem está ali, mas se o professor não domina o conteúdo todo, ele não consegue enxergar isso.**** (REGINA)*

*Mas eu ainda acho que é mais fácil usar ele (material so SAS) do que, por exemplo, pegar aquele material que eu achava horrroso do UNO e do Positivo. Que materiais bem ruins aqueles. Esse, eu considero o material muito mais **bem estruturado**. A questão também de **como eles propõem os exercícios**. Tem os exercícios de sala de aula, tem os exercícios propostos para o aluno fazer em casa e, depois, tem mais **a plataforma ainda na internet, onde o aluno pode buscar mais exercícios ainda, resoluções, videoaulas. É um material que está bem robusto**, vamos dizer assim. (GUILHERME)*

O primeiro ponto a se destacar na fala de Regina é o quão claro ela deixa a obrigatoriedade que surge na escola para o uso dos materiais. O interessante é que, ainda que ela fale explicitamente sobre essa obrigatoriedade, ela indica, na frase anterior, que a escola não obriga a realização de determinados exercícios do material, deixando para a “livre” decisão do professor. Isso parece, mais uma vez, ir ao encontro da autonomia ilusória do especialista técnico (CONTRERAS, 2012), visto que, mesmo preso dentro de inúmeras obrigações e exigências que lhe tiram autonomia, o professor se apega aos poucos aspectos flexíveis que estão ao seu alcance para acreditar que a escola lhe dá liberdade. Quanto ao aspecto que concerne a esta categoria, fica claro em ambas as falas que os professores tecem comparações entre a qualidade dos materiais das diferentes empresas. Dentro da ideologia neoliberal, é justamente essa concorrência e competição entre as empresas que levaria a uma busca intensa pela melhora na qualidade dos produtos, visto que, ao ser melhor que os outros, a empresa poderá ser recompensada com mais clientes e mais lucro. Ainda que a possibilidade de utilizar materiais de qualidade seja muito interessante para a educação, é necessário questionar o que exatamente é entendido como qualidade. Será que essa competição gera uma busca intensa para produzir

materiais capazes de contribuir com um processo educacional transformador e crítico, ou será que ela acaba focando no único aspecto palpável capaz de atrair clientes que são os resultados em processos seletivos? O problema, como já discutido por Silva (2013), Marcondes e Moraes (2013), Siqueira (2018) e outros, é que a própria lógica educacional incentivada pelo mercado, e que vem acompanhando todos os SAEs, acaba impondo métricas do que seria o sucesso escolar e do que se espera como padrão de qualidade para o ensino, levando o corpo docente a reproduzir esse discurso e acreditar nessa qualidade.

Se forem analisadas ambas as falas, é possível compreender o que os professores entendem por qualidade. Para Regina, os materiais da pH são bons porque não tem tanta profundidade nos conteúdos, são mais objetivos e possuem uma “ordem de revisão”, ou, como ela disse em outro momento que não foi apresentado, não ficam com “delongas”. Já Guilherme, ainda que tenha citado outros fatores como os recursos digitais que serão abordados em outra subcategoria, dá um grande destaque para os exercícios presentes nos materiais do SAS. Se for levado em consideração que a carga de conteúdos e exercícios exigida no cronograma dos sistemas é incrivelmente elevada<sup>44</sup>, pode-se induzir que a pouca profundidade no conteúdo não é motivada pela ideia de trabalhar outros elementos importantes da formação humana, mas, sim, para que a memorização se dê da forma mais objetiva e eficiente possível para posterior fixação e treinamento nos incontáveis exercícios propostos. Assim sendo, há um forte indício de que a suposta qualidade dos materiais está associada com sua maior capacidade de alcançar o grande objetivo educacional definido *a priori*: obter bons resultados nas avaliações externas. Nesse sentido, esses dados corroboram a análise de Fonseca e Vilela (2014), que, ao compararem as apostilas com os tradicionais livros didáticos, perceberam que elas eram mais concisas, mas não se diferenciavam tanto pelo conteúdo em si, mas, sim, pela estrutura de condicionamento dos estudantes a um objetivo (se preparar para o vestibular).

Ainda que essa pareça ser uma questão central de preocupação nos sistemas de ensino atuais, como será reforçado em subcategorias posteriores, o ensino conteudista e de memorização vem sendo criticado já há muito tempo

---

<sup>44</sup> Diversos elementos nesse sentido estão apresentados na última categoria.

(SAVIANI, 2013). Pensando nisso, como as empresas poderiam induzir a uma educação voltada aos resultados e, ainda assim, atrair clientes (escolas) que não querem construir uma imagem conteudista para a educação ofertada? Como debatido por Contreras (2012), quando seu modo de funcionamento começa a se tornar insustentável, os mecanismos de racionalização buscam se legitimar por meio de novas construções teóricas inovadoras. Construídas por “especialistas”, essas inovações muitas vezes são impostas em reformas educacionais que afastam os professores dos problemas fundamentais e políticos da educação, pressionando-os a readequarem suas habilidades técnicas de trabalho. No presente contexto brasileiro, percebe-se uma intensa busca por adequação das escolas, professores e materiais didáticos às novas exigências impostas pela BNCC. Com seu discurso “atual” que foca em competências e habilidades, a BNCC passa uma imagem de inovação frente ao tradicional conteudismo e as empresas têm se esforçado para se enquadrarem nesse discurso, como pode ser identificado na fala da participante Ana:

*Então, a parte pedagógica não foi a mais complexa, afinal, é um sistema que não é novo, não é recente, **não é um sistema que colocou a ideia da Base Nacional de maneira superficial (...), a forma de trabalhar é realmente por competências e habilidades, então isso também pesou muito.** (ANA)*

*Assim, como é um material mais completo, como eu te disse, ele trabalha bem essa questão de competências e habilidades, **eu tenho muito menos trabalho em ter que buscar mais materiais para um livro que, talvez, fosse mais conteudista. Então, nesse sentido, facilita muito mais o trabalho do professor.** (ANA)*

Como observado por Contreras (2012), a intensificação do trabalho, gerada pela lógica racionalizadora em uma educação para resultados, leva a um aumento de demanda e a busca pelas soluções propostas pelos especialistas. A partir dessa nova exigência de adequar seu trabalho à reforma da BNCC, os materiais prontos e suas sugestões didáticas se tornam especialmente atraentes pelo potencial de facilitação do trabalho do professor. Porém, o que essa suposta ajuda, que aumenta o bem-estar profissional docente, camufla é a falta de controle dos professores sobre os fins de seu trabalho e a dependência externa que se estabelece entre eles e os especialistas.

Além disso, dentro do fetiche das habilidades e competências, a professora parece valorizar o material por ele não ser conteudista. Nesse

sentido, foi perguntado a ela a razão de não achar o livro conteudista e essa foi sua resposta:

*Porque, no momento em que aquele objeto de conhecimento, aquele conteúdo, no caso, **ele é trabalhado fazendo com que o aluno tenha que relacionar aquela informação com o seu corpo, falando do caso da biologia, com o seu dia a dia, então, no momento em que o livro traz, na lista de exercícios, uma questão invertida, onde ele dá a resposta e o aluno tem que criar a pergunta, ele não cobra a decoreba né?** (ANA)*

Refletindo sobre essa fala, surge uma questão importante: o que os professores entendem por ser conteudista? Associar o conteúdo com o cotidiano e explorar exercícios mais exigentes são ótimas formas de dar sentido ao que está sendo aprendido e contribuir para a aprendizagem. Ainda assim, esses elementos, sozinhos, qualificariam a educação como não conteudista? Parece haver uma ideia de que uma educação conteudista é meramente um ensino mecânico no qual os estudantes têm que decorar conceitos que não entendem. Nesse sentido, parece que, se os estudantes conectarem o conteúdo com algo da sua realidade e compreenderem o conteúdo, automaticamente já se acredita que a educação deixou de ser conteudista. Contudo, como será apresentado na última categoria, a imensa carga de conteúdos a serem explorados durante o ano é um dos principais fatores de controle sobre a prática docente. Dessa forma, não parece que a educação proporcionada pelo uso dos SAEs não seja conteudista, mas, sim, que se valha de conhecimentos teóricos produzido por especialistas da educação ou da psicologia para construir instrumentos metodológicos voltados a uma maior eficiência na aprendizagem. Ao que parece, a conexão com o cotidiano e a formulação de exercícios mais complexos não se origina por uma despreocupação com a capacidade de memorização dos conteúdos, mas, sim, ocorre justamente por aumentar a eficiência da memorização para aplicação em avaliações externas futuras. Mais uma vez, o que se está questionando aqui não são os métodos de ensino em si e os conteúdos que são trabalhados, mas, sim, o que se opta por negligenciar no processo para conseguir alcançar os inúmeros objetivos definidos *a priori* por uma estrutura curricular externa.

Por outro lado, por ser uma construção visando a agradar a uma grande quantidade de clientes e não uma construção coletiva com os agentes de cada

contexto, os materiais das empresas também acabam sendo alvo de críticas, como pode ser observado nas seguintes falas:

*E tem uma característica, que na **verdade eu acho que o livro é dessa forma, resumido em conceitos e tudo mais, porque lá, quanto tu vais mais para região sudeste do Brasil, eles têm uma ênfase diferente naquilo que eles cobram no vestibular, por exemplo, né? Tem uma ênfase mais conteudista, mais matemática, mais equação, cobra os alunos saberem umas coisas mais específicas de cada assunto, enquanto aqui, a gente tem uma ênfase conteudista também, mas é mais conceitual, né?** Então, eu sinto bastante falta dessa parte conceitual nos livros, de forma mais elaborada. Por exemplo, tem uma linha para definir o que é velocidade de uma forma conceitual e tem meia página que é a dedução da equação de Torricelli. Não tem muita lógica isso. (MARCELA)*

*Existem alguns exercícios um pouco **fora da realidade aqui da região sul.** Não adianta, **quando eles fazem um livro que é para o Brasil inteiro, nunca vai agradar ao público 100%.** (GUILHERME)*

Em ambos os trechos, pode-se notar um problema recorrente nos discursos dos professores: a regionalização. O material e a estrutura curricular dos cronogramas, que será abordada na última categoria, parecem ter sido construídos levando em consideração apenas a realidade do contexto em que foram produzidos. Inevitavelmente, isso gera uma preocupação extra aos professores que se veem na responsabilidade de adaptar uma construção alheia à sua realidade ao invés de ter a oportunidade de construí-la. Esses dados, portanto, vão ao encontro do trabalho de Perillo (2009), no qual a autora já alertava para o problema da regionalização na padronização da educação e na despreocupação com a diversidade cultural de cada contexto escolar. Conforme um dos professores entrevistados por Perillo (2009, p. 111-112), que adotava uma SAE de Curitiba, “há um desrespeito enorme com a regionalidade, (pois) a história de São Paulo não é abordada nesse currículo. O que se cobra é dentro do mercado simbólico do vestibular, mas na visão de um vestibular de Curitiba.”. Além disso, como bem salientado por Perillo (2009, p. 98), o uso de SAEs gera “um desencontro entre o material didático e a diversidade cultural presentes na instituição escolar [...]”.

Outro professor que apresentou críticas ao material foi o participante Rafael, que alegou, no seguinte trecho, que preferiria trabalhar com uma boa linha de livros didáticos de sua escolha:

***Uma boa linha de livros didáticos. Porque é mais rico, né? Tu não ficas engessado.** Por exemplo, para te citar rapidinho dois materiais, que, com certeza, estariam na minha lista. O Física Conceitual do*



*Hewitt, que é um livro maravilhoso para te dar um embasamento teórico sem tanta matemática, então já quebra aquela coisa de que física passa a ser uma matemática aplicada, pois isso acontece muito no EM. O cara “ah joga naquela fórmula e resolve” e isso não é física, isso é manipulação de fórmulas. [...] (RAFAEL)*

Portanto, Rafael, como dito anteriormente, identifica que o material engessa seu trabalho e defende o uso de outros materiais didáticos de sua escolha. Além disso, tece críticas à organização do ensino de física à qual se percebe aprisionado e que é tão cobrada nos processos seletivos para ingresso no ensino superior. Dessa forma, é interessante que, mesmo quando os professores têm críticas quanto à qualidade do material, eles ainda se veem presos na lógica de ensino em que estão inseridos. Dialogando com Contreras (2012), poder-se-ia considerar que, ainda que nem sempre haja dessensibilização ideológica, a proletarianização ideológica se mantém, visto que, no fim, o controle sobre os fins e propósitos do trabalho docente está fora da alçada do profissional.

### 6.2.2 Exercícios

Como salientado por Contreras (2012), as diversas demandas e burocracias exigidas dos professores os levam a uma condição de intensificação do trabalho, induzindo-os a buscar soluções para economizar esforço e tempo nas pequenas atividades cotidianas. Nessa linha, os exercícios, tanto das apostilas quanto de bancos de questões virtuais, se apresentam como uma ferramenta para poupar o tempo de planejamento e construção de exercícios, como pode ser verificado nos recortes discursivos da participante Ana e do participante Rafael:

*Eu vou te dizer que, hoje, **eu escolheria o sistema de ensino para facilitar o meu trabalho.** Se ambos os livros cobrassem as informações como eu acredito ser melhor, como eu acho que o aluno vá ter mais ganhos, então, o ponto que eu levaria em consideração é: **“Tá e eu, como professora? Onde eu tenho mais trabalho? Tendo que buscar coisas extras e...”**. Não estou dizendo que eu não queira trabalhar, mas a gente tem que pensar também no nosso fazer. Então, **o sistema de ensino**, como eu sempre digo, **tem alguém que pensa muitas coisas pelo professor.** A gente não pode se acomodar frente a isso, como eu te dei os exemplos antes. A gente precisa saber, às vezes, fazer algumas relações, **mas o sistema de ensino facilita muito mais. Com certeza. Lista de exercícios, eu hoje não preciso mais ir em busca de lista de exercícios, porque a plataforma me oferece isso. Então, nesse sentido, sempre o sistema de ensino.**  
(ANA)*

**Então, as avaliações eu utilizo bastante as questões. E isso é uma coisa que, se tem alguma coisa que eu posso agradecer ao**

**material, é porque eu tenho muita dificuldade de criar questões. Uma das coisas mais difíceis para mim é criar questões**, porque ou eu me passo e faço ela muito difícil ou eu não me passo e faço ela muito fácil. Então, dosar na criação de questões é complicado, mas o material já traz as questões fáceis e as questões difíceis e tu podes fazer essa seleção. Então, tu abranges um pouco mais. Essa é a parte boa do material: um banco de questões bom, bem elaborado, isso vale a pena para o professor. Aliás, **voltando ao meu sonho, se eu pudesse, gostaria que a escola tivesse catalogado um banco de questões beem bom, isso sim.** (RAFAEL)

Novamente, mesmo que o produto ofertado possa trazer, de fato, benefícios para a prática cotidiana do professor, é preciso considerar, também, o que esse benefício pode estar camuflando. Como argumentado por Contreras (2012), a facilitação do trabalho ocorre na mesma medida em que controla a prática do professor e o torna dependente dos especialistas externos. Como afirmado na fala de Ana, os sistemas possuem profissionais pensando coisas para os professores, mas qual a consequência disso? Essa fala mostra claramente a separação entre concepção intelectual (por especialistas) e prática (pelo professor) induzida pelos sistemas. Assim, tem-se mais um indício de que o professor, dentro de um SAE, assume um modelo de profissional técnico.

Nesse sentido, é interessante notar que o participante Rafael, ainda que admita o quão vantajoso seja o banco de questões, não percebe essa vantagem como algo exclusivamente ligado ao sistema. Um banco de questões elaborado pela própria escola, alinhado aos objetivos educacionais construídos pelos seus agentes e pela comunidade poderia trazer benefícios até melhores para a prática pedagógica sem a necessidade de se submeter a uma estrutura escolar altamente influenciada por um sistema de uma empresa privada. Assim, considera-se importante reforçar o argumento já apresentado na subcategoria anterior: o alvo das críticas deste trabalho não são os conteúdos, métodos e outros produtos que podem facilitar o trabalho do professor, mas, sim, a forma como todos esses elementos estão vindo combinados nos SAEs em uma estrutura rígida que define *a priori* a lógica de trabalho a ser seguida pelo corpo docente. Nesse sentido, o que está em questão é o que esses benefícios podem estar camuflando.

Outrossim, é interessante notar que, além de facilitar a prática escolar cotidiana, esses exercícios também costumam ser utilizados para a construção dos instrumentos avaliativos, como pode ser observado nos trechos a seguir:

*Para as provas, a gente pode pegar questões de onde a gente quiser, podendo inclusive produzir questões. **Porém, é muito mais fácil pegar de um banco de questões** e o SAS oferece dois bancos de questões, um produzido pelo próprio SAS e um banco de questões de uma plataforma chamada Superpro. (PEDRO)*

*Como são as avaliações? **O portal SAS, dentro da plataforma deles, disponibiliza as provas antigas que eles fizeram, os simulados, no caso, e também um banco de questões. Daí a gente pode acessar, retirar e aplicar para construir as avaliações da gente. Eu uso bastante as questões que eles dão.** E as questões são separadas por assunto. Daí tem um bloco que é **direcionado para a BNCC**, de acordo com as competências, e outro bloco que são **questões gerais de vestibular** e coisas assim. (CECÍLIA)*

Portanto, ao mesmo tempo que a oferta desse produto facilita o trabalho docente, ela também se torna um atalho para o professor investir menos tempo no planejamento de suas avaliações. Ademais, além de facilitar o trabalho, é possível observar, novamente, o apelo tanto à moda educacional atual (BNCC) quanto à preparação para as avaliações externas. Os indícios desse viés ainda podem ser reforçados pelas falas das participantes Rafaela e Regina:

***Os exercícios são mais de vestibular mesmo. Parece um sistema bem focado no vestibular. Tem MUITO de vestibular. É, é só de vestibular praticamente.** Isso aí eu não tinha me tocado assim, mas a maior parte é de vestibular, a maior parte. (RAFAELA)*

*Então, **eu acho que os exercícios dos pHs orientados são interessantes, porque os alunos já vão chegar no ensino médio com uma outra conotação de como resolver a questão.** Eles já sabem que essas questões objetivas têm duas alternativas descartáveis e eles vão ficar com duas possibilidades. Daí como vão resolver entre essas duas qual é a certa? Então, volta lá no enunciado, lê com calma... eu falo para eles olharem a vírgula que faz toda a diferença, porque, de repente, tu lêes correndo e já te diriges para a resposta errada. (REGINA)*

Percebe-se, então, uma orientação muito voltada ao treinamento para a obtenção de resultados mensuráveis (número de aprovações no vestibular). A professora Regina, inclusive, acha os exercícios oferecidos interessantes justamente porque os alunos já estão sendo preparados a entender as melhores estratégias para a resolução de questões objetivas. Mais uma vez, identifica-se indícios de “reações acomodísticas” em sua fala (CONTRERAS, 2012), visto que não só a professora não reconhece a importância da perda de controle sofrida, como se adequou à proposta instrumental de educação.

Pensando nesse aspecto, a própria participante Rafaela contribui com uma reflexão importante:

*Eu acho que está bastante focado em vestibular e ENEM e, talvez, **a parte socioemocional seja um pouco preterida sabe?** Essa formação (socioemocional), embora eles digam que está aqui, não está muito. **Então, eu vejo que são objetivos, né?** A família tem objetivo de vestibular e o jovem, o jovem tem só esse objetivo? Não sei. Eu acho que tem coisas que precisariam ser repensadas, mas enfim, né? **Eu vejo assim, conteúdo, conteúdo, conteúdo.** (RAFAELA)*

Analisando sua fala, percebe-se que a professora tem consciência de que o processo educacional está voltado para a obtenção de objetivos (aprovação no vestibular) e, por isso, questiona o impacto emocional que esse tipo de educação pode estar causando nos estudantes. Ainda assim, mesmo que ela identifique o problema e defenda a reflexão sobre o tema, sua entrevista demonstra que ela acaba alinhando sua prática à lógica do sistema. Dessa forma, assim como no caso do professor Rafael, mesmo quando não há dessensibilização ideológica, a empresa ainda consegue controlar o trabalho docente por diversos mecanismos que dificultam uma prática profissional autônoma.

### 6.2.3 Recursos Digitais

De forma análoga a alguns dos aspectos já mencionados, os recursos digitais são uma ótima forma das empresas conquistarem seus clientes pela oferta de diversos produtos e serviços que facilitam a prática e a gestão escolar. Além disso, de acordo com Amorim (2008) e Matos (2010), a publicidade voltada a construir uma imagem de modernidade tem sido essencial para alimentar a crença na qualidade dos sistemas. Para Pedro, essa é, inclusive, a maior vantagem da adoção de um SAE:

*O que eu acho que é **a grande vantagem do SAS é o portal. É a tarefa online.** E o livro didático, de uma editora qualquer, o aluno vai lá na livraria e compra. (PEDRO)*

Novamente, o que se coloca em questão, nessa análise, não é a relevância em si desse benefício, mas, sim, o que eles camuflam e como isso pode acabar induzindo a uma prática profissional regulada pelo sistema. Nesse sentido, é interessante analisar a fala da participante Regina sobre os diversos recursos oferecidos pelos sistemas:

*O aluno da escola privada tem N recursos, ele entra na internet, ele tem vídeos, tem um monte de coisas. Por outro lado, como a gente trabalha com a plataforma pluralnet, ela mantém os livros didáticos. Então, assim, hoje é possível eu dar aula usando a apostila e o livro didático. [...] Só que isso é uma realidade diferente, isso é uma realidade de poucos. É uma escola privada, uma escola que trabalha*

*com uma plataforma digital, que engloba dois grandes grupos da educação, um é a SOMOS e o outro é o sistema pH de ensino, e ainda disponibiliza livros de outros autores. Então, eles estão bem servidos em termos de recursos. **Nós professores é que temos que nos virar nos 30. Assim, às vezes, fica muito trabalhoso para a gente, professor, muito cansativo.** (REGINA)*

Refletindo sobre a fala da professora Regina, é possível notar um claro relato de intensificação do trabalho docente. Como a escola e os estudantes têm acesso a dezenas de vídeos, livros, exercícios e outros materiais diversos, os professores não conseguem mais se restringir apenas ao material de sua autoria, ou a um único livro de referência. Com os recursos disponibilizados na plataforma digital, os professores são induzidos, no mínimo, a conhecer os produtos e serviços ofertados para poder orientar os estudantes no seu uso. Assim, como já destacado por Contreras (2012), ao invés de conseguir investir seu tempo seja na reflexão, seja em uma construção coletiva do processo educacional, professores sobrecarregados, como os que utilizam esses sistemas, são levados a uma rotina exigente que os induz a se concentrarem nos seus problemas mais imediatos ao invés de questionar a estrutura em que estão inseridos.

Outra questão relevante pode ser levantada a partir da fala da participante Ana ao explicar o motivo de preferir trabalhar com um sistema:

*Eu acho que todo o **aparato digital**, embora todos os outros livros também tenham o livro digital. Mas, o que acontece em muitos deles é que o livro digital é exatamente igual ao livro físico, só tem uma ou outra animaçãozinha. Então, não, não é isso que eu quero, porque, senão, eu vou mandar o aluno adquirir só o digital. Eu, uma professora de biologia, não quero mais o físico. **Então, essas possibilidades no mundo digital que, por exemplo, esse sistema de ensino oferece, ele sempre tem uma videoaula sobre meu assunto, isso nenhum outro livro traz, uma videoaula de professores do Poliedro falando daquela aula.** Então, se o aluno, mesmo assistindo minha aula presencial, lendo o livro e fazendo exercícios, ele não entendeu, ele pode assistir a videoaula lá na plataforma digital. (ANA)*

Assim como Pedro, ela também identifica no “aparato digital” o maior benefício oferecido pelo sistema. O que chama atenção na sua fala, porém, é seu interesse nas videoaulas ofertadas no portal digital. Mesmo que a popularização das videoaulas na internet cumpra um papel importantíssimo na democratização do acesso à informação, cabe perguntar quais as possíveis consequências de se ofertar esse tipo de produto dentro do pacote do sistema. Em uma educação voltada aos resultados, como muitas escolas que adotam SAEs parecem praticar, o que aconteceria se percebessem que podem alcançar

bons resultados nas avaliações apenas incentivando o acesso às videoaulas e utilizando o espaço escolar para que “mediadores” ou “tutores” orientassem o estudo dos alunos? Ainda que possa parecer especulação, o uso desses termos para os professores tem sido recorrente no discurso empresarial e a educação a distância tem ganhado cada vez mais espaço no campo educacional. Quanto tempo levará para alcançar a escola em grande escala?

Nesse sentido, é interessante refletir sobre o seguinte trecho da entrevista do professor Rafael, no qual ele responde se acredita que o papel do professor vai mudar com a popularização dos SAEs:

*Acho que sim. Até porque, às vezes, **a gente já é chamado de um negócio que é horrível que é o tal do educador e, se não é educador, eles, às vezes, escorregam e têm a pachorra de te chamar de tutor.** Isso, para mim, é bem complicado, pois eu não estudei para ser educador, porque quem educa não é o professor, são duas situações para mim bem diferentes. Claro que há educação no professorar, mas educação para mim tem um outro aspecto. Quando tu te chamas de educador, tu quase viras pai. E tutor, cara, tutor não é meio que coisa nenhuma, sabe? Eu não sei, mas tutor é um troço estranho. Eu não aceito que me chamem de tutor, tampouco de educador, eu sou professor. E essa nomenclatura, **é como chamar empregado de colaborador, sabe? Então, é um jeito muito bacana de dar uma nova nomenclatura, mas tu continuas com a bola de ferro da prisão presa no teu calcanhar. Não mudou o fardo, só está chamando de um novo nome para dizer que é mais bonito ou, sei lá, mais moderno.** (RAFAEL)*

Dessa forma, há de se questionar as razões que levam as empresas a adotarem esse discurso. Estariam os sistemas interessados em alterar o *status* profissional dos professores? Em incentivar a ideia de que os profissionais da educação são “tutores” que orientam as crianças com a ajuda dos materiais dos seus especialistas? Para Augustin (2014), ainda que as propostas pedagógicas dos SAEs se caracterizem por um ecletismo teórico superficial, a autora nota um forte viés construtivista em suas propostas, levando-a a acreditar que há uma clara desvalorização do papel do professor ao querer torná-lo mediador. Nesse sentido, nota-se um apelo das empresas aos discursos pedagógicos da moda, adotando, talvez, as perspectivas mais modernas associadas ao construtivismo que Saviani (2013) chamou de neoescolanovistas.

Mesmo que se concorde que o estudante, junto com o professor, precisa assumir o protagonismo de sua educação, questiona-se, aqui, se esta desvalorização do papel dos professores nos SAEs estaria, de fato, sendo realizada com o intuito de colocar o estudante no centro do seu processo

educacional. Como será defendido ao longo dessa análise, o protagonismo na educação apostilada não parece estar nem com os professores, nem com os estudantes, mas, sim, nos materiais e conteúdos a serem *vencidos* ao longo do ano. Nesse sentido, os SAEs também estariam alinhados ao neotecnicismo (SAVIANI, 2013), visto sua organização de trabalho racionalizada e construção da estrutura curricular a ser seguida de forma *flexível* (e nesse detalhe entra o *neo*) pelo professor técnico.

Já com relação aos interesses do mercado na educação a distância, o ano de 2020 trouxe uma situação excepcional e muito difícil que forçou a todos a um distanciamento social. Com as escolas fechadas, os professores tiveram que se reinventar e adaptar sua prática na medida do possível para oferecer um processo educacional pelos meios digitais. Ainda que esse trabalho não tenha tido como objetivo compreender a atuação dos SAEs nesse cenário, algumas das entrevistas realizadas nos primeiros meses do isolamento trouxeram relatos nesse sentido, como pode ser identificado na fala da participante Cecília:

*É, eles aconselham que a gente use porque, por exemplo, a gente tem o portal do SAS que **tem videoaulas, tem muito material**. Agora, por exemplo, para essas aulas aqui da minha escola durante a quarentena, tinha **até roteiros para orientar os professores a como montar roteiros para essas aulas a distância**. Então, **eles fizeram novas aulas, o SAS online, para os alunos poderem acompanhar com o cronograma de todas as disciplinas, sabe?** Então, a gente tem um acompanhamento muito bom. **Inclusive, para nós professores agora nesse tempo a gente teve várias formações. Eles fizeram várias lives dando formações de como usar os recursos de informática, os programas que a gente pode usar. A orientação é seguir com o material e com os exercícios porque tem muita coisa para trabalhar. É bastante exercício mesmo, bastante atividade. Mas, assim, não que você não possa usar outra coisa, mas com o que tem, já é suficiente.** Tem bastante coisa, dá para aproveitar bem.  
(CECÍLIA)*

Desse modo, afastados do contato físico com os estudantes, sobrecarregados com as diversas demandas e, muitas vezes, despreparados para trabalhar exclusivamente em ambientes virtuais, os professores parecem ter ficado ainda mais vulneráveis à influência dos sistemas durante a pandemia do Coronavírus no ano de 2020. Ressalta-se, mais uma vez, a ilusão de autonomia gerada pela suposta flexibilidade no uso dos sistemas. Para evitar a ideia de que sua prática estaria “engessada” pelo sistema, a professora faz questão de destacar que é possível explorar outros elementos externos ao sistema, e que isso só não costuma ocorrer porque o sistema já oferece

elementos suficientes. O que está oculto, aí, é justamente que é pela grande oferta de produtos e serviços que facilitam o trabalho docente que as empresas conseguem induzi-los a trabalhar alinhados à lógica do sistema. Além disso, a oferta de muitos tipos de produtos pode induzir a uma falsa impressão de autonomia, visto que a liberdade de escolher entre as diversas opções pode ser confundida com liberdade de atuação. Dessa forma, isso também reforça a tese de Amorim (2012) de que os mecanismos de administração social mais sutis postos em prática pelos SAEs evitam a aparência de rigidez e autoritarismo ao mesmo tempo que constroem um fenômeno de docência administrada.

Por fim, entendendo que esse período de isolamento deve ter gerado um fenômeno muito específico e complexo na educação escolar, sugere-se que pesquisas futuras sobre os SAEs se dediquem a analisar a atuação dos sistemas nesse contexto.

#### 6.2.4 Custo

Outros trabalhos, como o de Dantas e Almeida (2014) já relatam a influência que o custo dos materiais pode acarretar ao trabalho do professor. De acordo com a diretora entrevistada por Dantas e Almeida (2014, p. 12), por exemplo, as famílias “querem que seja utilizado todo o conteúdo que vem na apostila, caso contrário [consideram que] não compensa o investimento na compra do material todo bimestre.”. Afinal, qual seria o sentido de levar os pais/responsáveis (ou, em outros contextos, o Estado) a realizarem um investimento tão alto se, durante o ano letivo, esse material fosse pouco explorado? Assim, o custo dos materiais já induz a uma pressão para que os professores o utilizem, como pode ser observado nos seguintes recortes discursivos:

*É, até porque também nós temos a questão de que **como é uma escola privada e os pais investem nesse livro, os pais, por trás, nos fazem uma pressão. Caso tu não estejas usando o livro, os caras vão em cima, né?** “Ah, paguei um baita de um dinheiro, mais de mil reais em cima de um livro e o professor não está usando!”. Então, **tem que adequar toda a questão, né?** (ANTÔNIO)*

*Ali, na escola, eu não cheguei a ouvir que o professor poderia fazer seu próprio material como eu fiz na outra escola há 10 anos. Até porque, eu acho que como os alunos já **pagam caro pelo material, não vai ser muito bem visto se tu fizeres o teu material, porque vai se contrapor com o material que o aluno tem.** E acho que, se isso acontecesse, na verdade, tu estarias colocando o material da escola num plano inferior, né? (GUILHERME)*



*[...] **esse pedido veio bem forte da coordenação pedagógica para os professores, né? “Explore o material, para a gente não ter esse problema depois (de reclamação dos pais)”.** (ANA)*

Visto que o material tem um peso financeiro tão grande para as famílias, é possível se questionar sobre a participação delas no processo de decisão para adoção dos materiais. Nesse sentido, a fala da participante Ana, que acompanhou o processo de adoção na sua escola, traz elementos interessantes para reflexão:

*Na verdade, quando a gente definiu, enquanto equipe, que seria esse o material, **em nenhum momento se fez uma consulta para ver o que os pais achavam, porque, aí, seria uma discussão sem fim.** Então, o que nós fizemos, no ano passado, junto com as famílias, foram feitas reuniões de pais por segmentos e nós apresentamos a nova proposta. Então, nós tínhamos que estar muito seguros realmente da proposta e no que isso ia melhorar no dia a dia, o que isso ia trazer de benefícios para a aprendizagem. [...] **E vou te dizer, a escola teve algumas perdas de matrícula em função disso.** (ANA)*

Ao refletir sobre sua fala, pode-se perceber que não houve um interesse da escola em dialogar com a comunidade para a construção de um processo educacional democrático. Motivados pela possível melhora nos seus resultados no ENEM, como já foi apresentado em uma fala anterior, a escola buscou a comunicação com as famílias apenas para tentar convencê-las dos supostos “benefícios para a aprendizagem” da nova proposta. Assim sendo, os fins e objetivos educacionais não só estão sendo definidos *a priori* para alcançar resultados mensuráveis, como estão sendo construídos sem o devido debate com a comunidade e com o corpo docente (em fala anterior, mostrou-se como a decisão parece ter sido tomada pela gestão para posterior convencimento dos professores ao longo de meses de palestras da empresa).

Por fim, parece relevante destacar a fala do participante Rafael, pois, ainda que vá ao encontro das falas anteriores, ele avança na reflexão sobre o material:

*Sim. Isso, não como comentário presencial, mas é sempre uma das falas, da coordenação, tanto em (Cidade A), quando eu trabalhava lá, quanto aqui (Cidade B), **que o material precisa ser contemplado, porque foi feito um investimento. Então, esse material não pode ficar fechado em casa.** [...] Então, sabe, como é que a família vai investir três mil reais, que não é um valor pequeno, mesmo para uma família com posses, afinal três mil tu não achas no lixo, e, no final, não usar o produto do investimento? Nunca! Então, é bem complicado. **Eu queria uma sala temática,** e por que que eu volto de novo na sala temática? Porque a sala temática me permitiria ter uma biblioteca dentro dela, uma mini biblioteca dentro dela, **só com livros de física que me interessassem,** dois, três, quatro exemplares de cada um e,*

*aí, poderia pedir para os alunos sentarem em grupos para trabalharem tal tópico do livro e tal. (RAFAEL)*

O professor Rafael, como está reforçado em outras falas apresentadas em outras categorias, foi o participante que mais questionou não só os materiais, mas todo o sistema escolar. Na fala aqui reproduzida, ele não apenas indaga o material ou diz preferir outro, mas suas reflexões envolvem uma mudança na própria visão do espaço escolar. Assim, ao contrário do *expert* infalível (CONTRERAS, 2012) que se adapta à ideologia do sistema e procura realizar seu trabalho de forma eficiente sem questionar a estrutura que o condiciona, o participante Rafael, ao longo de toda a entrevista, apresenta diversas reflexões pertinentes a forma como a escola está estruturada com o uso dos sistemas. Contudo, reforça-se o fato de que, mesmo com muitas críticas, a estrutura em que está inserido impede que o participante modifique a lógica educacional da sua prática sem o risco de sofrer retaliações. Haveria um caminho para a resistência?

### 6.2.5 Caráter Consumível

Uma estratégia muito interessante para influenciar na prática em sala de aula é o caráter consumível que as apostilas apresentam. Nesse sentido, o participante Rafael define muito bem o que significa ser um material consumível:

**Aquele material é consumível.** *Esse é outro conceito que é bem complicado de se introduzir, porque é uma cultura que o estudante não tem. O livro didático desse tipo de sistema ele é um bem de consumo, não é um bem durável, não é um livro como, por exemplo, o Física Conceitual que tu vais comprar para consultar e guardar. Tu vais comprar o material da Positivo ou do Poliedro, tanto faz, para destruir, para riscar, para marcar, para apagar, para grifar, para dobrar a página, até, às vezes, para arrancar a página para colar no caderno, enfim, qualquer coisa que te leve a ter uma compreensão daquele assunto. (RAFAEL)*

Um primeiro aspecto a ser ressaltado é que ser consumível implica em um maior gasto e, conseqüentemente, repete-se a questão da categoria anterior: maior investimento, maior pressão familiar para uso. Essa questão pode ser observada nas seguintes falas da professora Ana e da professora Regina:

*O mais difícil na decisão era a questão da **realidade financeira, uma vez que esse material é consumível.** Foi a decisão mais difícil de se tomar, porque é um material que não pode ser vendido no próximo ano. [...]A questão do livro ser consumível que foi bem difícil mesmo. Aquelas famílias que têm dois ou três filhos, como fazer, né? Final do ano é um livro que vai fora, então isso pesou bastante na decisão. (ANA)*

*É, muitas vezes, a gente ia revender os livros. [...] O próprio “CPM”<sup>45</sup> da escola faz isso. Os alunos levam lá o livro em bom estado e o próprio “CPM” revende para os alunos que entram. Então, **eles cuidam muito, os alunos, eles não riscam, não marcam, porque eles terminam o ano já com a intenção de revender. Enquanto que a apostila não (permite isso).** (REGINA)*

Dessa forma, enquanto o livro permite que seja utilizado apenas para consulta e que seja preservado em bom estado para posterior reutilização, as apostilas consumíveis são produzidas para serem preenchidas, riscadas, grifadas, entre outras coisas já destacadas pelo professor Rafael. Assim, percebe-se que o discurso consumista propagado pelo capitalismo vem atingindo até os materiais didáticos. Se você, enquanto empresa, produz um livro que pode ser reutilizado diversas vezes, você vende apenas um livro ao longo de alguns anos. Por outro lado, se você produz um material que precisa ser consumido e, conseqüentemente, não pode ser reutilizado, você consegue vender material novo todos os anos. Desse modo, com uma modificação muito simples de seus materiais, as empresas encontraram uma brilhante estratégia para aumentar seu número de vendas e, conseqüentemente, seus lucros. A produção dos materiais didáticos dos SAEs, portanto, parecem fortemente fundamentados na lógica do lucro.

Além das questões financeiras que o caráter consumível pode gerar (e a conseqüente pressão das famílias pelo uso), ele também consegue afetar diretamente na prática em sala de aula, pois seu caráter consumível implica, justamente, que ele seja consumido durante as aulas. Esse consumo dos materiais nas aulas pode ser observado, por exemplo, nas seguintes falas:

*Além disso, **ele usa esse material didático como uma parte do seu caderno também, porque como o material é consumível, a gente não pode mais se dar ao luxo de apenas usar o livro como uma leitura. O livro faz parte do dia a dia, então ele está sendo muito mais utilizado.** (ANA)*

***Eles (a gestão) dizem para a gente seguir o material, de acordo com a apostila. Eu até preparo minhas aulas em cima das apostilas, então toda minha aula dá para ir acompanhando pela apostila.** (JOSÉ)*

*Mas **eu acho que os alunos todos acabam tendo o material porque quem não tem, não consegue acompanhar.** Então, essa já é uma questão. (REGINA)*

Como já destacado no início dessa subcategoria, ao se investir alto em um material, espera-se que ele seja utilizado. Dessa forma, se a escola optou

---

<sup>45</sup> Central Pedagógica de Materiais.

por adotar materiais não só caros, mas que também foram desenvolvidos para serem preenchidos, dificilmente os professores poderão ignorar os materiais ao longo de sua prática. As empresas, às vezes, alegam que o material é só um apoio, mas é um apoio que precisa, necessariamente, estar sendo utilizado, independentemente do interesse do professor em fazer os estudantes preencherem o material. O aspecto consumível em sala de aula, portanto, possui uma grande influência no exercício profissional do professor.

Além disso, seu caráter consumível ainda pode influenciar o professor a usar as apostilas devido à crença numa suposta facilitação e agilização do trabalho em sala de aula, como pode ser observado no trecho a seguir:

*Eu trabalho também na escola pública que é livro didático. Comparando os dois, o sistema, **o apostilamento, ele agiliza o trabalho, né? Ele agiliiza, é fantástico e, sem sombra de dúvidas, o melhor modo.** Porque o livro didático, especialmente na escola pública **é meio que uma utopia, porque eles não podem escrever,** já que vai passar para o outro ano, entendeu? Então, é uma diferença gritante, **o aproveitamento do sistema de apostilamento é muito melhor.** Agora, entre o sistema e uma escola que usa livro didático que possa ser utilizado pelo aluno, eu não vejo grande diferença. **Eu vejo a grande diferença no sistema de consumo mesmo.** Acaba, eu não sei te explicar como, mas acaba dando **uma diferença no ritmo do professor.** (RAFAELA)*

Ao que parece, a professora se sente motivada em utilizar o material apostilado no seu dia a dia sob a crença de que ele permite um ritmo mais eficiente no trabalho do professor. Resta se perguntar, contudo, o que está sendo entendido por agilizar o processo educativo. Nesse sentido, os materiais parecem estar alinhados ao que se espera de uma educação instrumental, mostrando-se excelentes instrumentos para a aceleração do processo produtivo. Dentro de uma lógica de racionalização da educação, em que se define uma imensa quantidade de conteúdos a serem trabalhados em pouco tempo, não é surpresa que um material que o professor possa ir acompanhando em sala de aula facilite o seu trabalho. Porém, mais uma vez, o que essa facilitação oculta?

Por fim, vale ressaltar a reflexão da professora Ana sobre os impactos ambientais gerados pela mentalidade consumista tão em voga na sociedade capitalista e que vem adentrando no mercado de materiais didáticos:

*É o ponto fraco nos sistemas de ensino. Imagina eu, enquanto bióloga, pensar no final de um ano sobre a **quantidade de resíduo cada aluno gerou.** Então, sim, isso é um grande problema que esse material de ensino tem. **Essa questão de ele TER que ser consumido, de ele não poder ser vendido,** porque tem que ter essa relação do número*

de matrículas ser fidedigno ao número de livros que a escola tem que comprar por ano, que cada aluno compra no caso. Então, esse é o ponto negativo, totalmente negativo do material no meu ponto de vista. (ANA)

Por mais irônico que isso possa soar, é muito provável que esses sistemas apresentem muitos textos nos livros de ciências da natureza falando sobre a degradação ambiental e do quanto é importante adotar posturas mais sustentáveis. Assim, ainda que devam se posicionar a favor de uma educação ambiental, os sistemas parecem acreditar que a consciência ambiental é mero resultado do processo educativo e não uma qualidade a ser vivida na própria prática. Nesse sentido, recordando a diferença entre atividade técnica e atividade prática proposta por Aristóteles e apresentada por Contreras (2012), a educação oferecida nos sistemas parece ser uma atividade muito mais técnica que visa à obtenção de produtos ao final do processo do que uma prática na qual se vive os valores defendidos. Ao invés de se experienciar o cuidado com o ambiente, a autonomia, a colaboração, a igualdade, entre outros valores tão recorrentes em discursos educacionais, os estudantes parecem viver uma educação competitiva, individualista, classificatória, rígida e extenuante, na qual a autonomia só é valorizada se for para se enquadrar na lógica esperada. Em linha semelhante, Gomes (2012) também percebeu que, apesar do discurso em favor do multiculturalismo e da diversidade presente nas apostilas, também foram encontrados discursos racistas e de perpetuação do *status quo* nos mesmos materiais. Desse modo, o autor sugere que o discurso de multiculturalismo parece ser apenas mais um instrumento de captação de clientes e obtenção de lucro, o que parece ocorrer, também, com o discurso de sustentabilidade ambiental.

### 6.2.6 Obsolescência

Outra característica dos sistemas alinhada com as atuais estratégias de mercado é sua constante renovação. Sob determinados aspectos, essa renovação pode apresentar benefícios, pois representa uma flexibilidade da empresa em ir readequando seu material, como pode ser visto na fala da professora Regina:

*Então, o que eu acho legal é que **eles não editam um material que está pronto. Eles editam, mas, no final do ano, a gente faz uma avaliação dando sugestões e eles vão sempre aprimorando,***

**melhorando. Eu acho que não é um material engessado não.**  
(REGINA)

Por um lado, a constante reconstrução do material poderia representar um constante trabalho de planejamento, reflexão e diálogo para produzir um material mais adaptado para cada contexto específico. Porém, seria esse o caso? Considerando que os materiais são entregues no ano anterior, não parece que seja uma preocupação com o aluno que utilizará o livro. Ademais, relatos de outros professores demonstram que não existe tanta flexibilidade quando se questionam aspectos mais delicados dos materiais. Qual seria a razão, então, de tantas atualizações no material? Uma pista importante pode ser construída a partir da análise da continuação de uma fala da participante Regina que foi apresentada anteriormente:

*É, muitas vezes, a gente ia revender os livros. [...] O próprio “CPM” da escola faz isso. Os alunos levam lá o livro em bom estado e o próprio “CPM” revende para os alunos que entram. Então, eles cuidam muito, os alunos, eles não riscam, não marcam, porque eles terminam o ano já com a intenção de revender. **Enquanto que a apostila não. A apostila, não tem isso até porque ela é mutável, ou seja, de um ano para outro eles fazem ajustes. A gente começa ali em setembro a mandar sugestões e, em dezembro, eles já estão editando. A gente teve um problema ano passado que alguns alunos compraram essas apostilas por um sistema da internet, acho que da Amazon, uma que vende livro mais barato. Eles compraram essas apostilas do pH só que elas eram de uma edição anterior, de 2017, uns 2 anos atrás. Estavam novinhas, mas elas não batiam os conteúdos. Então, na sala de aula virou um caos. Quando tu dizias assim “o exercício da página 520”, era 520 para os alunos que tinham comprado a apostila na escola, para os que tinham comprado pela internet era na 518 e, para quem tinha comprado uma outra não sei o quê, aí era 516... Então, para a gente, professores do 1º ano, isso causou um transtorno. **Tu ias para o quadro e tinhas que colocar três páginas diferentes.***** (REGINA)

Pelo que se percebe, não houve grandes mudanças estruturais ou de conteúdo nos materiais, visto que o grande empecilho das versões antigas era a paginação diferente dos exercícios (aparentemente, até os exercícios eram os mesmos). Ao que tudo indica, a constante atualização dos produtos parece estar muito mais alinhada com a tradicional estratégia de obsolescência dos produtos para forçar os clientes à aquisição das novas versões do que com uma preocupação educacional. Nesse sentido, há concordância com o já discutido por Gomes (2012), visto que o autor já percebia que os materiais agradavam aos usuários por irem ao encontro do consumidor pós-moderno, acostumado com produtos ágeis e de rápida obsolescência.

Além disso, no final da fala anterior já é possível notar um pequeno processo de intensificação do trabalho do professor devido a esses inconvenientes. Nesse sentido, a fala da participante Rafaela dá outro exemplo de intensificação do seu trabalho devido à atualização das apostilas:

*Eu acho que o impacto dos sistemas na profissão do professor é extremamente positivo no sentido em que ele desafia a atualização. Me atualiza, porque... É importante salientar, que **as apostilas do SAS são feitas de ano a ano. Todo ano elas são atualizadas. Isso me obriga a me manter atualizada. A todo ano preparar aula diferente e nova, revisar a apostila. Então, eu vejo como impacto extremamente positivo. Tudo isso também aumenta o grau de exigência.** (RAFAELA)*

Ainda que a constante atualização e o constante planejamento didático sejam aspectos importantes para o processo educacional, é preciso se perguntar em que circunstâncias eles ocorrem e a quais objetivos se prestam. Analisando sua fala, a atualização e o planejamento relatados pela professora parecem estar muito mais relacionados com um esforço de acompanhar o material novo e saber como poderá usar ele no próximo ano do que com um esforço de reflexão crítica sobre sua prática. Pensando nisso, vale lembrar o alerta de Contreras (2012) de que os processos de desqualificação profissional costumam ser camuflados por outras formas de qualificação que amenizam os processos de resistência. Dessa forma, ainda que seu exercício profissional esteja sendo desqualificado em diversos aspectos, o professor mantém a ilusão de *status* profissional devido à maior exigência de sua capacidade de atualização e às constantes formações recebidas para tal.

### 6.2.7 Frentes

Uma característica intrigante e peculiar que vem sendo adotada nas apostilas de algumas empresas é sua divisão em frentes. Além da fragmentação do conteúdo do ano letivo em diversas pequenas apostilas, característica explorada na categoria seguinte, cada uma dessas apostilas é estruturada com duas ou mais frentes de blocos diferentes de conteúdo a serem trabalhadas de forma concomitante. É possível compreender melhor essa divisão e seus impactos no trabalho docente a partir, por exemplo, da fala da professora Ana:

*No ano passado, quando nos foi apresentada a proposta do Poliedro... que **eles trabalham por frentes, né?** Então, se eu tenho três períodos semanais, **eu tenho que trabalhar duas frentes na mesma semana. Isso gerou um desespero**, porque, na nossa concepção, eu preciso trabalhar os conteúdos, nós tínhamos o projeto de trabalho com os*

*objetos de conhecimento num nível de evolução, da coisa menor... **daquilo que para nós fazia mais sentido.** Então, o livro do Poliedro é assim [...] É o mesmo livro, ele tem as duas frentes no mesmo volume, mas, por exemplo, **para que isso fique mais fácil para o aluno, eles separam o caderno deles.** Então, o caderno de biologia tem metade das folhas para a frente A e metade para a frente B, **porque eu não posso deixar o aluno escrever corrido, né? Porque senão os conteúdos não se conversam, não tem como.** (ANA)*

Analisando sua fala, é possível perceber que houve um claro desconforto (“desespero”) por parte da professora com a proposta da empresa. Ainda, ela demonstra claramente que os professores deixaram de trabalhar da forma que “fazia mais sentido” para eles, tendo que adaptar seu trabalho para se alinhar ao material. Sob o ponto de vista do estudante, também é interessante notar a confusão que essa organização pode gerar. Se, antes, os alunos só precisavam se preocupar em dividir seus cadernos entre as diferentes disciplinas, agora cada disciplina deve dividir seus cadernos em dois. Essa divisão mostra que o conteúdo continua sendo apresentado de forma fragmentada, mas, nesse contexto, são dois blocos isolados sendo trabalhados ao mesmo tempo.

Em outro momento, a participante relata a justificativa da empresa para tal organização:

**A justificativa deles é de que, dentro das frentes, os conteúdos têm relação.** [...]Hoje, eu vejo que tem essa relação e quando ela não fica tão explícita, **eu dou um jeito de amarrar as duas frentes.** [...] Então, também **depende da capacidade que o professor tem de criar essa conexão,** embora isso não seja obrigatório. (ANA)

Assim, os especialistas da empresa devem acreditar que é mais eficiente para a aprendizagem ver dois conteúdos concomitantemente e ir relacionando-os, mas essa relação não é necessariamente dada e explícita, cabendo ao professor a responsabilidade de encontrar o sentido proposto numa construção de terceiros (ou, ainda, de dar “um jeito de amarrar as duas frentes”). Mais uma vez, além de estar afastado dos aspectos intelectuais do seu fazer que permitiriam uma construção própria do material e do planejamento didático, o professor ainda é responsabilizado pelo bom ou mau uso dos materiais dos especialistas.

Outra justificativa possível para explicar essa divisão é apresentada por Rafael, que salienta a semelhança desse modelo com os materiais dos cursos preparatórios:



Já quanto o Poliedro, **eu sinto que os livros dela são organizados para ter dois professores por disciplina e não um, porque os livros têm frentes. O material é muito estilo cursinho pré-vestibular, ele tem uma frente A e uma frente B.** Então, a frente A deveria ser dada por um professor e a B, por outro, porque **elas têm que ser dadas concomitantemente.** Então, deveria existir, numa situação ideal, quatro períodos de física, dois para cada professor trabalhando cada frente. **Claro que não é o que acontece. A gente tem três períodos e, então, a organização que tu tens que fazer acaba não seguindo a organização do sistema.** (RAFAEL)

Fazendo jus à sua origem nos cursos preparatórios, não é surpresa que os materiais dos SAEs mantenham uma estrutura semelhante aos dos *cursinhos*. Além disso, na fala do Rafael, pode-se notar mais uma vez o problema da regionalização, pois, como também afirmado em outras falas aqui apresentadas, os materiais e cronogramas dos sistemas costumam ser construídos tendo como base seu contexto de origem, não levando em consideração o número de períodos ou a carga horária que cada escola possa ter.

Quanto à possibilidade de que as frentes possam servir para dividir o conteúdo entre dois ou mais professores, parece interessante analisar as falas do professor Guilherme, visto que ele vive exatamente essa situação em sua prática ao dividir a disciplina de física com a professora entrevistada Marcela:

No segundo ano, **são três professores. Dois dividindo o conteúdo e um fazendo laboratório.** Tem um professor dando lá a parte térmica e outro dando lá eletricidade, mas é que já ali, no segundo, não tem problema porque são conteúdos diferentes que não são pré-requisitos um do outro. Porém, no primeiro ano, não. O primeiro ano é uma entrada e um professor está começando a entrar enquanto o outro já tem que estar lá na frente. **E isso por causa de quem? Do livro. Que engessa. O livro que é o problema porque o livro acaba engessando isso.** A cinemática, por exemplo, é muito penosa no livro. Eles fazem coisas que eu não gosto, eles separam a cinemática escalar da vetorial, então a Marcela trabalha a escalar e eu trabalho a vetorial. **Eu acho isso o fim da picada. Mas, de novo, como foi dividido assim, eu não quis...** “ah por que tu não pegas a cinemática e eu a dinâmica?” [...]. (GUILHERME)

Em uma análise mais superficial, poder-se-ia considerar positivo o incentivo dado ao trabalho colaborativo entre professores. No entanto, assim como a ideia de autonomia docente, a palavra colaboração parece ser outro termo com aura no discurso educacional que pode adquirir diversos sentidos, camuflando diferentes valores e visões de mundo. Concordando com Contreras (2012, p. 216), a autonomia docente não se trata de uma qualidade possuída individualmente, mas, sim, de uma qualidade circunstancial “que fala tanto da

forma pela qual se atua profissionalmente como dos modos desejáveis de relação social.”. Nesse sentido, a possibilidade de um trabalho colaborativo capaz de debater criticamente os fins e valores da prática a ser realizada é um elemento essencial para a construção de uma educação transformadora e para a experiência de uma autonomia docente para a solidariedade. Ainda assim, como já debatido por Cain (2014), a organização do trabalho pedagógico com o uso de SAEs torna-se muito rígida e não promove de forma alguma a construção coletiva da educação, visto já definir *a priori* toda a estrutura de trabalho. Pensando nisso, torna-se essencial questionar se esse incentivo ao trabalho colaborativo permite uma autonomia para a reconstrução do processo educacional ou se significa apenas uma *adaptação colaborativa* à estrutura pré-definida.

A fala de Guilherme indica o quanto ele se sente engessado pelo material, principalmente pela divisão de frentes que o limita a um aspecto do conteúdo, enquanto o outro professor fica responsável pelo outro. No final de sua fala, fica explícito que, mesmo insatisfeito, ele acaba se submetendo à estrutura do livro para não criar atrito e incômodos com sua colega. Dialogando com Contreras (2012), percebe-se, aí, o discurso da responsabilidade profissional e da participação afetando diretamente a prática do professor. Ainda que quisesse trabalhar de outro modo, deixar de trabalhar com a organização proposta seria visto como falta de profissionalismo por acabar afetando, também, o trabalho da colega. Assim, ele “não quis...” atrapalhar o andamento do trabalho e planejamento da outra professora e optou por aceitar a organização imposta.

Mais adiante, ele relata outra situação gerada por essa divisão:

*Então, eu já estava bem mais à frente e eu avisei a Marcela. Daí, ela: “bah, mas já? Isso está no livro 3!”. Então, eu disse: “bom, mas eu já terminei o que estava lá para trás e já estou lá adiante.”. E ela: “Tá, beleza, então **vou dar um ligeirão aqui para dar dinâmica. Tu me dás mais uma semaninha**”. “Tá, beleza, **eu te dou mais uma semana, faço uma revisão de conteúdo anterior e sigo para a próxima** etapa de energia.”. Então, é aquela coisa, **os professores têm que estar interagindo** para não haver esses problemas de o aluno ter que pegar um conteúdo que ele não tenha base. (GUILHERME)*

Ao refletir com um pouco de cuidado sobre essa fala, é possível perceber a sofisticação por trás dessa estratégia de trabalho por frentes entre dois professores. Com uma divisão aparentemente simples e “neutra”, o sistema transfere o controle sobre o trabalho do professor para seu próprio colega, visto

que não há a possibilidade de trabalharem em ritmos diferentes. A professora Marcela não poderia ignorar o material e utilizar o tempo de aula para outras coisas que julgasse importante, deixando o conteúdo da apostila para depois, pois constantemente há um colega trabalhando com a mesma turma, na mesma disciplina e que é orientado a acompanhá-la sob a justificativa de que os conteúdos precisam “andar juntos” devido à sua relação um com o outro. Assim sendo, ao invés de colaboração, a fragmentação do conteúdo em dois blocos a serem trabalhados por dois professores, cada um na sua aula, só gera um esforço conjunto de adequação ao sistema.

### 6.2.8 Uniformidade

Outra estratégia que acaba interferindo na autonomia dos professores ao apelar para o discurso de colaboração entre o corpo docente é a adoção dos sistemas visando à padronização dos materiais ou, em outras palavras, à uniformização. Essa motivação pode ser encontrada, por exemplo, na seguinte fala da participante Regina:

*A escola tinha três tipos de livros didáticos, porque quem escolhe os livros didáticos são os professores. Então, os professores da área de ciências escolheram um, os da área da língua portuguesa escolheram outra editora... Então, não era o mesmo material. **A Plurall<sup>46</sup>, nesse sentido, ela padroniza, ela põe todo mundo com o mesmo tipo de material. E ela vem com sugestões de aula** [...]. (REGINA)*

Assim, parece haver um desconforto com a ideia de utilização de materiais distintos entre os diferentes professores. Cabe, então, perguntar-se qual seria essa motivação e qual seria a grande vantagem da uniformização. Nesse sentido, a fala do participante Guilherme indica uma possibilidade:

*A recomendação do livro por parte do professor, tem a questão que cada professor vai recomendar um livro próprio e **a escola, muitas vezes, não saberia dizer se o livro que o professor está recomendando é um livro adequado. Ela vai ter que confiar no professor.** Tem isso também. O material do SAS é um material que **está muito bem consolidado** e que eu, até hoje, não vi colegas meus reclamando do material, ou seja, a princípio parece que ele agrada um universo muito grande de professores. Enquanto que, se tivesse que eu adotar um e o outro professor adotar outro, cada professor adotando um material com custos diferentes e materiais que, sinceramente, **eu já vi professores adotando livros de física que eram um lixo.** Os livros eram muito ruins conceitualmente, não tinha cabimento em*

---

<sup>46</sup> Plurall é uma plataforma de estudos e ensino online pertencente ao grupo SOMOS, atualmente parte da COGNA Educação, assim como o Sistema pH de Ensino com o qual a professora trabalha.

*adotar aquele livro, mas o professor adotava. Às vezes, também, porque os alunos reclamavam por questões de preço.* (GUILHERME)

A fala de Guilherme deixa clara sua percepção do motivo por trás da uniformização: falta de confiança na competência do professor. Desse modo, essa fala corrobora pesquisas como as apresentadas por Nascimento (2012) e Lelis e Mesquita (2019), na qual as autoras também identificaram a desconfiança na competência docente como um fator de motivação pela padronização dos materiais. De acordo com os gestores entrevistados por Lelis e Mesquita (2019, p. 106), o material apostilado seria necessário para guiar o trabalho em sala de aula devido à “má qualidade da formação do professor nos cursos de pedagogia e licenciatura [...]. Para os gestores, a formação é essencialmente teórica, em detrimento da prática [...]”. Mais uma vez, o professor é afastado das atividades intelectuais de seu trabalho, tendo sua autonomia regulada até na escolha do material de referência para sua disciplina. Ainda, ao propor o material não só para o professor, mas para toda a escola, é possível criar um discurso de parceria e união entre todos os professores, de forma que, como saliente Contreras (2012), recusar participar do projeto com os outros colegas seria considerado uma falta de profissionalismo. Assim, preocupado por seu emprego e percebendo que outros colegas querem adotar o SAE, porque foram atraídos pela proposta, o professor dificilmente entrará em conflito com a gestão e acabará cedendo aos interesses da escola. Mais uma vez, o problema não se encontra numa possível construção coletiva de objetivos e na decisão de adotar um determinado material em comum, mas na forma como essa padronização é pensada e realizada na adoção dos SAEs.

### **6.2.9 Sugestões Didáticas**

Alinhadas ao discurso neoliberal, no qual há forte valorização das liberdades individuais, dificilmente as grandes empresas do século XXI se valem de mecanismos de controle muito explícitos. Como bem destacado por Contreras (2012, p. 74), a legitimação do controle atual e a obtenção da colaboração dos docentes vêm justamente com a mudança “da imposição à participação, de um ‘currículo fechado’ como mandato a um ‘currículo aberto’ como guia interpretável [...]”. Dessa forma, ainda que o trabalho docente tenha sido controlado de forma mais direta em outros momentos históricos, como no tecnicismo (SILVA, 2012), o professor dificilmente recebe definições rígidas de

como conduzir sua aula atualmente. Não obstante, parece ainda haver indícios de direcionamento do trabalho de sala de aula em alguns contextos, como pode ser observado na fala da professora Marcela:

*Então eles têm o portal do SAS, onde **tem vários tutoriais, no livro tem QR Code que dá para acessar, por exemplo, listas extras, vídeo-aulas.** Na própria apostila, a gente recebe a apostila do professor, daí **tem as orientações** na parte de trás. Na do fundamental, inclusive, **é bem interessante porque essas orientações pedagógicas, elas são página a página. A página é reduzida, então tem do ladinho as orientações página a página “aqui você pode fazer tal coisa, sabe?”. Por exemplo, no exercício tal, aproveite para falar para os alunos sobre isso, isso e isso. É uma coisa mais dirigida assim.** (MARCELA)*

Analisando esse trecho, pode-se perceber que o material dos professores do ensino fundamental possui um direcionamento bem explícito sobre as atividades. Ainda que sob o discurso “flexível” de “sugestões”, a apostila apresenta páginas reduzidas em todas as folhas para que haja espaço para orientações de como conduzir as aulas. “Página a página”, estão expostos comentários indicando para o professor o que ele pode falar, que atividade pode fazer ou que questionamento pode trazer. Pensando nisso, que modelo de professor está implícito nesse tipo de material? Que tipo de professor os SAEs acreditam que estão em sala de aula? Professores que precisam ser orientados “página a página” por seus especialistas? Pelo visto, sim.

Em outras falas, como as da professora Rafaela e da professora Ana, nota-se uma estrutura de “sugestões” mais parecida com a apresentada por Marcela para o Ensino Médio:

*Quanto às sugestões, eu estava olhando aqui. Tem sugestões de atividades. Mas já deu para perceber que eu uso bem pouco, né? Oh, **tem sugestões de atividades, mas é bem focado no teórico, muita pouca prática. Muita pouca indicação de ter aula de laboratório, de saída a campo. É muito teórico.** (RAFAELA)*

*Isso até é uma coisa que o professor de química elogia isso muito, mas mesmo na biologia, **tem vários conteúdos em que se é possível fazer uma aula prática, o livro vai apresentar. Isso, ele já coloca no planejamento. Daí se eu quero fazer uma aula prática que o livro não traz, eu tenho que usar um período que não estava previsto. De qualquer forma, o livro tem, tem vários períodos de prática, diferentemente de um livro conteudista né, em que a prática não existe ali.** (ANA)*

Curiosamente, é possível perceber um estilo de orientações diferente entre as duas empresas (SAS e Poliedro). O pouco uso que a professora Rafaela faz das sugestões dificulta uma conclusão a respeito, porém, pela sua fala, as

propostas didáticas nos materiais do SAS para o Ensino Médio parecem ter um caráter mais teórico (tópicos a serem explorados ou outros materiais que poderiam ser apresentados aos estudantes), sem se preocupar em sugerir atividades mais práticas. A professora Ana, por outro lado, parece indicar uma situação inversa com a Poliedro. No caso dela, encontram-se sugestões práticas que, inclusive, já estão previstas no planejamento enviado pelo sistema. Além disso, se a participante tiver interesse em fazer outras atividades além das sugeridas, ela terá que propor algo que não estava previsto no cronograma, gerando dificuldades em cumprir com o planejamento esperado (como será mais bem discutido na próxima categoria, o cronograma exerce considerável influência sobre a prática docente). Assim, se, por um lado, é interessante que o material indique sugestões de atividades práticas, por outro, quando essas sugestões já vêm previstas no planejamento para serem realizadas, elas deixam de ser meras sugestões para ser prescrições. Mais uma vez, percebe-se o trabalho docente como um trabalho técnico de aplicação de atividades elaboradas e pensadas externamente.

### 6.3 CATEGORIA 3: PLANEJAMENTO E DIRECIONAMENTO

Ainda que as categorias anteriores tenham apresentado diversos elementos que influenciam na autonomia docente, a categoria de planejamento e direcionamento do trabalho escolar, talvez, possa ser a mais relevante para compreender o controle dos SAEs sobre a prática dos professores. Nela, a análise está dividida dentro das seguintes subcategorias: *cronograma* definidos pelos sistemas; *simulados* elaborados e corrigidos pelas empresas; *fragmentação dos materiais* em várias apostilas ao longo do ano; e, por fim, a *quantidade de conteúdos e exercícios* presentes nos materiais e nos cronogramas.

#### 6.3.1 Cronograma

Além de fornecer os materiais, recursos digitais, assessorias e formações com “especialistas”, as empresas ainda acham adequado propor um cronograma para servir de referência às escolas parceiras. Aparentemente, supõe-se que o corpo docente não é suficientemente capacitado para organizar o ano letivo de forma “eficiente” sem uma orientação de seus especialistas, sendo necessário

orientá-los, também, nesse sentido. Essa percepção de planejamento mais eficiente e mais “estratégico” pode ser notada, por exemplo, nos recortes discursivos das professoras Rafaela e Cecília:

**[...] ocorre uma distinção enorme do anterior (materiais da Editora Positivo) pelo fato dele ter um cronograma. Então assim, existe um cronograma, tal semana o professor tem que dar conta de tal capítulo, tal semana de tal capítulo. E os alunos são testados né? Existem provas aplicadas pelo próprio sistema. Então, a prova vai vir dia 10 de maio, logo, até o dia 10 de maio, eu terei que ter cumprido tais conteúdos. Então, essa é a grande diferença. [...] A gestão permite que a gente use outros materiais desde que a apostila seja usada dentro do cronograma. [...] O planejamento é essencial nesse cronograma, porque aí você precisa focar naquilo que realmente importa para o aluno. Não dá para ficar perdendo tempo, então o planejamento se torna mais estratégico, né?** (RAFAELA)

**Na verdade, eu tenho que planejar mais em função do tempo. Porque eu sempre planejo assim: organizo minha aula que eu vou trabalhar a minha explicação, daí peço para eles destacarem na apostila o que é mais importante. No caderno, eu faço outros exemplos porque, às vezes, os exemplos que eles colocam são mais difíceis. Então, eu trabalho uns exemplos mais fáceis no caderno para depois partir para os mais difíceis, assim facilita para quem tem um pouco mais de dificuldade. E depois, na sala de aula, tem as atividades para a sala e, para casa, tem as atividades propostas. Na próxima aula, a gente retoma, esclarece dúvidas, corrige e é basicamente isso, né?** (CECÍLIA)

Analisando as falas, é possível perceber que o cronograma é um elemento de alta influência sob a prática docente, causando, de acordo com Rafaela, “uma distinção enorme” no seu trabalho. Em ambas as falas, pode-se observar a preocupação em não perder tempo e conduzir as aulas de forma “eficiente”, ou seja, de maneira a conseguir cumprir a carga de conteúdos e exercícios esperados. Nesse sentido, as provas (simulados) realizadas pelos sistemas, que serão melhor analisados na próxima subcategoria, são combinadas com o cronograma para gerar maior pressão para “vencer” os conteúdos a tempo. Além disso, chama a atenção a descrição das aulas de Cecília, que se mostram totalmente focadas no trabalho com o material para atuar dentro do tempo curricular pré-determinado. Dessa forma, reforçando os resultados de outros trabalhos, como o de Motta (2001) e de Dantas e Almeida (2014), o cronograma induz a uma prática centrada nos objetivos esperados, havendo pouco espaço para que o professor possa abordar o conhecimento de outra forma, ou explorar outros elementos que ele julgasse relevantes.

Assim como em outros tópicos já comentados anteriormente, como o conteúdo e os exercícios, os professores associam parte dessa “distinção

enorme” com uma diferença de cultura escolar entre as diferentes regiões. Ao analisar as falas de Regina e Ana, pode-se destacar suas percepções sobre a influência da regionalização no cronograma:

**É que assim, nós não estávamos acostumados aqui a como é o estudo em São Paulo e no Rio de Janeiro. Em São Paulo e no Rio de Janeiro, o estudo é muito... sabe, vai mais voando, vai mais correndo.** *Eles têm mais material e eles começam duas semanas antes da gente. A gente, aqui, começava mais no fim de fevereiro e, aí, aquela primeira semana toda era sondagem, saber o que os alunos dominavam de conteúdo anterior. [...] Fora de começar as atividades em março, a gente tem muitas atividades que a gente aqui valoriza no sul e que, lá para cima, eles não valorizam. [...] Então, assim, **tudo isso é período de aula que vai.** Então, tem que ter esses ajustes. Acho que essas dificuldades, não é porque tem material, é **que a gente tem que se adaptar.** (REGINA)*

**A gente se baseia no planejamento que o próprio Poliedro apresenta.** *Aí, cada professor dentro da sua carga horária, porque isso também acontece, por exemplo, o Poliedro é um sistema de ensino de São Paulo, **lá as escolas começam duas ou três semanas antes das escolas do sul,** então, se eu olho o planejamento do Poliedro, eu estou atrasada em relação a ele. E ainda tem uma outra situação, porque, **nas disciplinas de química, física e biologia, o Poliedro prevê quatro períodos semanais, mas nós temos três.** Então, não bate exato, não fecha exatamente com o que tem no Poliedro, **mas a gente consegue dar conta.** [...] Mas, em nenhum momento, a gente inverte a ordem dos conteúdos. **A ordem é a mesma do sistema.** (ANA)*

Assim, a percepção das professoras é de que os sistemas têm sua origem em regiões que possuem uma carga horária maior para trabalhar e conduzem sua prática escolar “mais voando, mais correndo”. Se existe, de fato, essa cultura nos outros estados, ou se é uma característica específica das escolas de origem dos SAEs, é difícil saber, mas parece evidente que o cronograma estipulado pelas empresas impõe um ritmo acelerado de trabalho para os professores entrevistados, ou seja, leva a uma intensificação do trabalho. E, de acordo com Contreras (2012), o que ocorre quando o professor é pressionado por uma rotina exaustiva? A busca por solucionar seus problemas mais palpáveis e imediatos torna atraente as soluções prontas construídas pelos especialistas. Desse modo, por um lado, os sistemas intensificam o ritmo de trabalho do professor e, por outro, oferecem seus produtos e serviços que prometem facilitar o exercício profissional ao reduzir o esforço e poupar tempo. Nesse sentido, parecem apresentar soluções para os problemas que eles mesmos criam.

Ademais, ao analisar os trechos finais das falas de Regina e de Ana é possível perceber a sensação das professoras frente à estrutura do sistema: “a



gente tem que se **adaptar**” e “a gente consegue **dar conta**”. Sua prática, portanto, não é autônoma nem no planejamento, visto que suas decisões e escolhas vão estar sempre limitadas às possibilidades que se adaptam ao cronograma do SAE de forma a “dar conta” do estipulado pela empresa.

Essa adaptação também é verbalizada pela professora Rafaela:

*Eu acho que é uma experiência um pouco tenra assim para dizer o que eu acho, mas eu acredito que tem pontos positivos e pontos negativos. Por quê? **Porque a gente batalha tanto por não ser conteudista, né? E no momento que eu tenho um cronograma, qual é a tendência? É ser conteudista, porque eu tenho que dar conta daquele conteúdo naquele tempo.** Então, muitas vezes a **aula prática, a aula de laboratório, a experimentação didática, como eu chamo, está ficando de lado. Tudo por conta de um calendário.** Por outro lado, e isso muitas vezes a nossa coordenadora nos coloca, esse calendário, ele deveria servir para nós largarmos mais o protagonismo para o aluno. **Eu teria que ir para a aula mediar o conhecimento** e não DAR aula, porque aí não dá tempo, né? Assim, se encaixaria a sala de aula invertida. Mas, talvez, isso seja um processo mais demorado para acontecer. (RAFAELA)*

Ao analisar sua fala, é possível perceber o quanto ela se sente induzida a uma prática conteudista para conseguir acompanhar o cronograma “sugerido”. No caso da educação em ciências, essa pressão acaba prejudicando a realização de experimentos e qualquer outro tipo de atividade que não esteja focada em avançar no conteúdo programado. Além disso, destaca-se a postura da coordenação de colocar sobre os professores a responsabilidade de adotar uma postura compatível com a alta exigência e não de dialogar sobre a necessidade ou não dessa exigência. Defende-se que o professor deve dar o protagonismo para o aluno e apenas mediar o conhecimento em aula, mas toda estrutura e lógica escolar continuam rígidos e extremamente exigentes em termos de conteúdos a serem trabalhados. Portanto, ainda que se diga que o protagonismo deva ser do estudante, o protagonista nos sistemas ainda parece ser o conteúdo. Nessa lógica instrumental de educação, permite-se que o estudante assuma protagonismo desde que seja para se enquadrar naquilo que se espera dele: estudar em casa os conteúdos previstos no material. Pensando nisso, levanta-se novamente uma preocupação comentada anteriormente: com tantos materiais e videoaulas nos portais de internet dos sistemas, quanto falta para proporem uma educação por meio de videoaulas e a contratação de “mediadores” ou “tutores” para orientar os estudantes no seu estudo?

Ainda sobre o impacto do cronograma na sala de aula, mas sob outra perspectiva, é interessante notar, também, o interesse da professora Ana pela aparente vantagem que o cronograma altamente estruturado do SAE pode proporcionar:

*E, para o aluno, também é muito mais claro. **A cada fim de aula, os meus alunos sabem exatamente o que eu vou trabalhar na próxima.** Então, muitos, não vou te dizer que todos, mas muitos alunos leem o material antes de ir para a escola. Assim, **eles sabem exatamente até onde eu vou na próxima aula.** Isso é bacana, sempre tem um grupinho na turma que almeja mais, que quer ir além.*  
(ANA)

Analisando sua fala, percebe-se que o cronograma definido *a priori* por “especialistas” externos ao contexto da escola é seguido de forma tão precisa que os estudantes conseguem, inclusive, saber “exatamente” o que será trabalhado em cada aula. Ainda que a organização do processo educacional possa, realmente, trazer benefícios para a aprendizagem, é preciso se perguntar se faz sentido deixar essa organização a cargo de funcionários externos à prática que definirão a mesma estrutura para milhares de escolas totalmente diferentes. Assim, novamente, a fala parece indicar um processo de dessensibilização e cooptação ideológicas nos quais a professora deixa de reconhecer o problema da perda de controle e passa a se adequar de bom grado à estrutura imposta (CONTRERAS, 2012).

Ainda assim, como já foi discutido anteriormente, os mecanismos de controle atuais das empresas precisam ser sutis para obter o apoio dos funcionários (ou minimizar a resistência) e legitimar seu controle sobre eles. Dessa forma, o cronograma tem sido apresentado pelos sistemas junto com um discurso de flexibilidade, como é possível observar nas falas dos participantes José e Guilherme:

*Tem reuniões, por exemplo, do grupo de física, e a gente distribui as aulas, por exemplo, a aula um vai ser sobre tal matéria, a aula dois vai ser sobre tal matéria. Mas, **dentro da matéria e da apostila, o professor usa a liberdade didática do jeito que ele achar melhor.***  
(JOSÉ)

*Olha, como que eu posso te dizer isso... a preparação de aula não é uma coisa complicada porque eu já trabalho há mais de duas décadas, 23 anos dando aula, **então, depois de uma certa época da tua vida, tu não preparas mais aula. Tu já tens tudo preparado na tua cabeça. Eu só preciso saber ‘do que que eu vou dar aula amanhã? Tal coisa.’** Então eu pego meus experimentos ou eu preparo os experimentos no laboratório e vou para a sala de aula e dou aula. **Com relação ao material, eu só olho ali para ver a sequência. Não é algo***

**engessado que me obrigue a falar exatamente como está no livro.**  
(GUILHERME)

Refletindo sobre as falas, percebe-se que, ainda que os dois participantes sigam a sequência de conteúdos e a estrutura curricular proposta pelos sistemas, ambos acreditam que sua prática não fica “engessada”, ou, também, que há “liberdade didática”, devido ao fato de poderem ir para a sala de aula e trabalharem o conteúdo como preferirem ao invés de serem obrigados “a falar exatamente como está no livro.”. Nesse sentido, a fala de Guilherme é interessante por ainda indicar uma construção de identidade profissional bastante alinhada ao modelo de professor como profissional técnico. Para ele, seu trabalho parece já estar muito bem definido e com objetivos claros, não havendo mais necessidade de refletir sobre ou planejar sua prática. Bastaria ver o conteúdo a ser dado com algumas horas de antecedência e ir para a sala de aula aplicar os métodos didáticos já aprendidos. Assim, o que essa ilusão de autonomia parece revelar é que os professores não se veem engessados justamente porque já estão alinhados à perspectiva produtivista e instrumental dos sistemas devido à desorientação ideológica da qual a categoria docente vem sendo vítima (CONTRERAS, 2012).

Dentro dessa suposta flexibilização, Antônio relata sua impressão sobre quando os colegas não conseguem cumprir o cronograma:

**Ah, isso de um professor não conseguir terminar a apostila no bimestre correto acontece muito, bastante. Já aconteceu de um colega não finalizar, aliás, no ano, inclusive. Terminar o ano e o cara estar trabalhando, por exemplo, o volume três. Já ocorreu, já ocorreu. Daí dá uma quebrada, né? Não sei que remendo o cara faz. Se fica, de repente, para o ano que vem. E aí, por exemplo, se o professor não fica na escola para o ano que vem, aí piora ainda mais, porque vai ficar aquela lacuna.** (ANTÔNIO)

Dessa forma, mesmo que a flexibilidade exista do ponto de vista técnico, o não cumprimento do cronograma, principalmente do ano letivo, não parece ser bem visto pelos professores. Para Antônio, encerrar o ano sem ter contemplado todos os aspectos previstos no cronograma e nos materiais significa deixar uma lacuna no processo de aprendizagem, piorando “ainda mais” se o professor sair da escola e não puder “remendar” no ano seguinte. Mais uma vez, parece que a estrutura curricular e o cronograma não estão em questão e não são alvos de críticas, sendo necessário apenas fazer o possível para não se afastar muito deles.

Por fim, é interessante refletir sobre como um cronograma tão exigente poderia ser adaptado para uma sala de aula plural. Como trabalhar “voando ou correndo” quando se precisa dar atenção aos estudantes que não conseguem acompanhar o ritmo proposto, seja por dificuldades de aprendizagem diagnosticadas, seja por deficiências físicas ou quaisquer outros fatores? Nesse sentido, as falas da professora Rafaela e do professor Rafael trazem interessantes contribuições:

*Eu tenho dois alunos de inclusão. Um com paralisia física e outro com problema intelectual. **Mas mesmo com algum aluno assim que não consiga acompanhar, a gente tem que seguir o cronograma igual. É, é uma inclusão...** Eles tão lá, a gente procura promover a participação, mas não existe nada de diferenciado para eles não. Diferenciado em termos de apostila, conteúdo... (RAFAELA)*

**Não, eu que me viro. O sistema é feito para alunos destros e 'normais'. Nem para canhoto ele é feito.** (RAFAEL)

Assim, é possível perceber, mais uma vez, que a estrutura curricular imposta de forma “flexível” às escolas parceiras segue uma percepção altamente produtivista da educação, induzindo a um ritmo escolar intenso e inadequado para com todos os estudantes que possam ter qualquer dificuldade em se encaixar na sua linha de produção, excluindo-os. Esses dados, portanto, reforçam os resultados apresentados por Adrião, Damaso e Galzerano (2013), nos quais as autoras já alertavam para a ausência de preocupação com o tema da inclusão nas escolas sob a lógica dos SAEs.

### 6.3.2 Simulados

Como já foi comentado rapidamente na subcategoria anterior, os cronogramas dos sistemas já preveem a aplicação de simulados de vestibular algumas vezes por ano. Como o cronograma já vem todo estruturado pela empresa, os simulados realizados se concentram apenas nos conteúdos que estão previstos de serem abordados até a data da prova. Ao pensar a respeito disso, pode-se perceber que, mesmo com o discurso de flexibilização, a aplicação de simulados várias vezes por ano pode acabar causando uma pressão sob o corpo docente, visto que seus alunos serão submetidos a uma avaliação externa sobre o conteúdo que esperam que ele tenha ensinado. Dessa forma, o controle da prática docente motivado pelos simulados já começa por uma pressão dos próprios estudantes ou familiares, como se observa nas falas do professor Rafael e da professora Regina:

*Sim, porque, daí, o que que acontece: você está no livro 1, na metade dele, ou no livro 2, na metade dele, não importa o volume, e o simulado vem e cobra o conteúdo de todo o livro, não da metade. **Pronto, ferrou. Porque, aí, o aluno não viu aquele assunto e depois vem me cobrar.** 'Bah, sor. A gente não viu isso e não tinha nem ideia de como fazer.'. (RAFAEL)*

*[...] **Só que se tu andas muito lento no conteúdo, tu também não atinges os simulados,** porque daí, por exemplo, o simulado lá, vai ter os cadernos 1, 2, 3, 4 e 5, mas tu estás no 1 ou 2. Então, o que acontece é que o aluno vai fazer o simulado e ele não teve ainda aquele conteúdo. **Aí, vem a reclamação.** Então, **aí sim que vem reclamações de pais** quando o aluno ia fazer o simulado e ele não tinha visto ainda aquele conteúdo. (REGINA)*

Desse modo, mesmo com tantas demandas já impostas sobre os professores, os simulados alinhados ao cronograma criam uma nova responsabilidade a ser cumprida (ver os conteúdos no tempo definido exteriormente), intensificando ainda mais o trabalho e a pressão sofrida. Nesse sentido, nota-se que estes dados estão de acordo com os resultados apresentados por Laurindo (2012), visto que a autora também identificou que o corpo docente se sentia pressionado pelas famílias a alcançarem os resultados prometidos com a adoção do SAE. Além deste fato, também é possível observar uma certa pressão para que os estudantes alcancem resultados aceitáveis:

*A escola acompanha os resultados dos simulados e até mesmo do trimestre, né? A gente faz planilhas, gráficos mostrando a quantidade de alunos em recuperação, os que não precisaram de recuperação, aí depois dos que ficaram em recuperação, aqueles que realmente aproveitaram. **Enfim, é tudo estatística, né?** (ANTÔNIO)*

*(sobre já ter presenciado algum professor ser cobrado porque alunos não foram bem no simulado) **Já. Teve, teve sim, com certeza.** Aí não tenha dúvidas, **aí já vai em cima para ver o que que está fazendo, como está sendo a aula, que tipo de cobrança ele está fazendo durante as aulas. Alguma coisa tem que mudar.** (ANTÔNIO)*

*Exato, porque tanto é que a prova nem é corrigida por nós, é corrigida pelo sistema Tri. Então, assim, é uma forma também do aluno avaliar como está o seu processo. A escola avalia também, **a gente recebe todo o retorno por área, por disciplina, então no que a gente precisa aprofundar. É uma avaliação que agrega muito, né? Ela faz todo mundo se avaliar.** (ANA)*

“Tudo é estatística”. A fala de Antônio reforça o caráter instrumental do processo educacional das escolas que trabalham na lógica dos sistemas. De alguma forma, não só há a ideia de que os objetivos educacionais estão fixos e alinhados com as avaliações produzidas externamente, mas, também, que esses objetivos são mensuráveis pelos resultados em questões de vestibular de múltipla escolha. Ademais, se o professor não estiver alinhado com esses valores, a gestão “já vai em cima para ver o que está fazendo” e “alguma coisa

tem que mudar”. Na fala de Ana, a pressão pelos resultados não está tão explícita, mas também demonstra a crença de que a obtenção dos objetivos educacionais pode ser mensurada por meio dos simulados. Assim, de forma mais sutil, a escola pode, mais uma vez, recorrer à responsabilização do professor para levá-lo a “se avaliar” e acreditar que precisa melhorar e alterar sua forma de trabalhar para obter resultados melhores. De fato, trabalhos, como o de Janke (2018), apresentam indícios de que, mesmo com um discurso de flexibilidade, os professores se sentem responsáveis pelos resultados dos estudantes e, conseqüentemente, pressionados a alinhar sua prática à organização do sistema.

Inseridos na lógica de resultados e cientes da pressão que os estudantes e familiares (clientes da escola) podem causar por conflitos dessa ordem, as escolas como um todo acabam adequando, na medida do possível, sua estrutura curricular ao cronograma dos simulados, como pode se observar na fala da professora Regina:

*O que eu tive dificuldade com a plataforma foi fazer isso desta forma tão abrangente. **Eu tive que enxugar muito**, porque, por exemplo, ali no 1º ano do ensino médio, quando trabalha lipídios, proteínas, carboidratos, eu trabalhava toda essa parte de alimentos e a gente tem um projeto na escola chamado Master Chef. A gente ia para o laboratório de alimentos e os alunos em grupos faziam, elaboravam alimentos comigo. [...] **Aí, na escola, a gente tinha vários projetos interdisciplinares no ensino médio e esses projetos demandam tempo de sala de aula com o aluno. Então, com o sistema pH, a gente reduziu um pouco esses projetos [...]. Só que para dar ênfase... como eles tinham mais simulados para fazer, a gente tinha que avançar nos conteúdos e a gente não podia demorar tanto.** Então, acho que aí teve uma dificuldade sim e a gente não conseguiu se adaptar tão bem nessa parte. (REGINA)*

A fala da participante Regina deixa evidente o esforço da escola em renunciar a projetos interdisciplinares, que, provavelmente, ofereciam experiências de aprendizagem interessantes para os estudantes, para poder acompanhar os conteúdos em sala de aula dentro do cronograma esperado para os simulados. Não obstante, é interessante observar que, em outro momento, a mesma participante alegou que eles continuam tendo flexibilidade para trabalhar:

*Olha, como **nós temos flexibilidade aqui, a gente não está engessado, porque, se a gente tivesse que trabalhar dentro dele, a gente estaria engessado. Nós temos um cronograma deles e aí em cima do deles, nós montamos o nosso.** [...] Então, o que a gente faz? A gente dá ênfase nas coisas que a gente acha que é importante eles saberem, **algumas coisas a gente flexibiliza e dá na forma de***

*pesquisa, porque a gente tem aquela semana que vai ser de pesquisa, de pesquisa de campo.* (REGINA)

Mais uma vez, parece haver um esforço em querer acreditar que, por poder adaptar algumas coisas dentro do cronograma, sua prática profissional não está “engessada”, mesmo com os diversos elementos que interferem diretamente no seu trabalho e que estão sendo listados aqui. Assim, nota-se, de novo, a armadilha da flexibilização levando os professores a uma ilusão de autonomia (CONTRERAS, 2012).

Além de influenciar no ritmo das aulas para acompanhar as datas dos simulados, também é possível identificar sua influência nas avaliações que os professores constroem para seus alunos, como pode ser observado nas falas abaixo:

*As provas são feitas por nós, mas os simulados de ENEM para o Ensino Médio vêm do sistema. **Evidente que as provas, as questões que a gente usa estão sempre alinhadas com o portal, né? Exatamente para eles não terem esse choque de realidade quando pegarem um simulado ou alguma coisa assim.** Eles já têm uma noção de questões que vão aparecer lá. Senão, eles vão estar lá vendo uma coisa durante o trimestre e vão fazer o simulado e é outra. Aí não dá.* (ANTÔNIO)

*Mas as notas deles são baseadas nas nossas avaliações. Provas, trabalhos, dia a dia, qualidade de participação... **Essas avaliações que eles fazem, eles recebem um plus assim.** Se eles tiraram até 9, eles ganham um ponto na média. Se eles tiraram até 7, meio. É só um plus. **Ainda não serve como avaliação. Talvez no processo, passe a servir.*** (RAFAELA)

Na fala do participante Antônio, pode-se perceber que o professor aceita a responsabilidade pelo desempenho dos estudantes nos simulados e se sente desconfortável em deixar seus alunos fazerem essas provas sem uma preparação prévia. Assim, nota-se uma responsabilização do professor para induzi-lo a se alinhar de bom grado às expectativas do sistema, visto o desejo dos professores em sempre ajudarem seus alunos. Quanto à fala da professora Rafaela, nota-se uma influência direta dos simulados na avaliação dos estudantes ao longo do seu ano letivo. Dessa forma, se já se aceita o simulado até como nota extra para os alunos, dificilmente ele será negligenciado no planejamento escolar.

Não obstante, devido às contradições inerentes à estrutura capitalista, a necessidade da flexibilização, para construir mecanismos de controle mais sutis e se legitimar, acaba também abrindo espaço para a resistência. Não podendo se impor de forma autoritária, as empresas nem sempre conseguem levar os

professores a uma dessensibilização ideológica, como é possível observar, mais uma vez, na fala do professor Rafael:

*[...] Mas, igual, cara, é que eu acho muito complicado esses simulados. Eu sei que todo mundo precisa, **que o sistema (da sociedade) esconde a falta de vagas numa aparente meritocracia** de que 'ah, só os melhores entram para a faculdade', o que é uma baita mentira, né? Pois, na verdade, **são os caras que manipulam melhor o sistema**. Mas, aí, **tu precisas treinar igual, bater falta e isso não é entender nenhuma disciplina. Isso é decorar gabaritos ou decorar sistemas de organização**. Daí, vêm aquelas aulas de física onde não é raro o professor usar macetes, sabe? 'Ah deus vê tudo ou o diabo vê também...'. **Isso é horrível, porque isso não é física, é um jeito de decorar** para a hora de bater a falta tu ter isso aí decoradinho. Percebo claramente que os simulados são para preparar para o vestibular. Eles são organizados, inclusive, para ter a mesma sensação de vestibular. O cara faz com a mesma duração, preenche um cartão resposta e tal. **É, de fato, um treinamento**. [...] **Quando o sistema é um material de regra e que daqui a pouco vem uma avaliação externa e, se tu não cumpriste, o aluno vai mal na avaliação externa, fazendo com que a família te cobre e ele te cobre**, gerando frustração do tipo 'bah, eu não vou passar no ENEM', **daí, cara, vai me desculpar a palavra, mas aí é mer\*\***, porque aí tu não estás ajudando ninguém a aprender nada. [...] **Se tu vais usar um sistema, tu tiras a roupa da educação e coloca a roupa de um treinador de futebol**. (RAFAEL)*

Novamente, o discurso do professor Rafael parece mostrar que, ainda que ele não tenha passado por um processo de dessensibilização ideológica, visto reconhecer a perda de controle com relação aos fins e valores do seu trabalho, ele continua vítima da proletarização ideológica, pois a estrutura escolar e a pressão de terceiros o levam a trabalhar segundo os fins e valores educacionais da instituição (que, no caso das escolas dessa pesquisa, se alinham com os dos SAEs ao optar por adotá-los). Esmagados pela estrutura que reproduz o *status quo*, alguns poucos professores, isolados, se veem impotentes para subverter esse sistema. Há esperança para transformação real, ou a escola está fadada a reproduzir a ordem social dominante (BOURDIEU; PASSERON, 1970)?

### 6.3.3 Fragmentação dos Materiais

Como já comentado nas subcategorias anteriores, mesmo que se diga que o cronograma definido pelas empresas não é rígido, os SAEs combinam com ele outros elementos que acabam induzindo os professores a seguir o planejamento esperado. Além dos simulados, que foram abordados na subcategoria anterior, os sistemas costumam dividir o ano letivo em pelo menos quatro apostilas (uma por bimestre). Ainda que possa trazer a vantagem de diminuir o peso (ou, criteriosamente falando, sua massa em kg) que os



estudantes precisam carregar, é preciso se questionar a razão de essas apostilas não serem todas entregues aos alunos (às vezes nem aos professores) no início do ano letivo, mas, sim, em datas definidas no cronograma. Para entender melhor essa logística, a fala da participante Ana pode ajudar:

**Os alunos vão recebendo ao longo do ano. É bacana, porque o Poliedro dá toda uma organização para o planejamento. Quantos períodos são necessários para trabalhar esse assunto? Então, se está previsto para nós terminarmos o primeiro livro no final de abril, no início de abril nós recebemos o próximo material.** Assim, não recebemos eles em cima da hora, até para o professor dar uma olhada, mas, claro, todo o livro já está disponível na forma digital também.  
(ANA)

Dessa forma, o cronograma dos sistemas prevê o tempo que é necessário para se trabalhar com o conteúdo das apostilas e aproximadamente quando elas devem ser terminadas. Só quando se aproxima da data prevista para começar a próxima apostila é que a empresa manda os materiais para os alunos e professores. Ainda que a professora relate gostar dessa organização e planejamento definidos pela empresa, essa facilitação do trabalho docente acompanha uma sutil<sup>47</sup> forma de controle, como pode ser observado na fala do professor Rafael ao responder se conseguia trabalhar com conteúdos previstos em outros bimestres:

**Não, eu não posso. E isso é horrível, porque se surge uma discussão em sala de aula, sei lá, 'bah sor, a gente foi lá em casa trocar não sei o quê e botamos fogo nos fios.', então eu vou ter que responder 'bah, mas elétrica a gente só vai ver lá no semestre que vem, só no livro 4.'** **Daí, perdeu todo o brilho que o estudante tinha.** Para mim, é muito complicado quando tu tens um livro que só vai aparecer lá em novembro e aí tu não podes, por exemplo, esse mês passado estava dando Cosmos, que é uma série sensacional, que meus alunos têm acesso, e, poxa, tu podes recomendar que ele assista, mas quando tu vês, tu não tens os conteúdos disponíveis para usar com o material. No segundo episódio de Cosmos, ele fala de luz e como se capta a ideia de uma estrela e tal. Então, pô, tu podes falar de astronomia, que tem no primeiro livro, mas tu também poderias falar de óptica que está no terceiro livro. **Daí como é que tu juntas as duas coisas? Não junta!** Tu poderias, muito bem, criar um fio condutor e esse fio ser um episódio de Cosmos onde tu vais viajando por dentro de vários tópicos da física, mas tu não podes fazer isso, porque, infelizmente, **tu estás preso ao 'depois do MCU, vem associação de**

<sup>47</sup> Ainda que a organização proposta pelo SAE esteja explícita, considera-se que os mecanismos de controle se tornam mais sutis na medida em que, além da suposta facilitação, a organização vem acompanhada de um discurso de flexibilização e persuasão que leva muitos professores a não reconhecerem a importância da perda de controle sofrida. Os colaboradores entendem que seu trabalho está limitado, mas essa limitação parece justificável para o bom exercício de sua função. Dessa forma, a “autonomia ilusória”, do professor enquanto técnico, só se constitui como tal, pois os mecanismos de controle são amenizados e camuflados, i. e., são utilizados (se tornam mais difíceis de perceber enquanto tais).

**polias, depois de associação de polias, para tudo e troca de tópico, porque agora nós vamos falar de outra coisa.** Então, é bem complicado. (RAFAEL)

Analisando sua fala, é possível perceber que a fragmentação do ano letivo em diversas apostilas induz os professores a trabalharem apenas com os fragmentos de conhecimento presentes na apostila ao qual têm acesso no momento. Como as apostilas são consumíveis (são feitas para serem preenchidas e utilizadas ao longo das aulas), trabalhar conteúdos de outras apostilas significa que os estudantes não terão o material para estudar, preencher e fazer os exercícios propostos e que, quando essa apostila finalmente chegar, ela ficará em branco, pois o conteúdo já foi trabalhado antes. Como já foi discutido em outras categorias, o não uso do material não seria visto como uma postura profissional e acarretaria em pressão da gestão e dos familiares dos estudantes que investiram nas apostilas. Ainda assim, como em diversos mecanismos já comentados, o discurso da flexibilização está sempre presente para legitimar a estratégia e construir uma ilusão de autonomia, como pode ser visto na fala de Antônio:

**Já tem definido qual o livro de cada bimestre, tudo. O planejamento é todo definido antes. Mas, cara, assim, eu vou te dizer uma coisa. As situações, elas até não são tão rígidas, a gente não segue tanto esse padrão. Vou te dar um exemplo prático, tá? Lá, no segundo ano do Ensino Médio, [...] eles trazem os prismas primeiro, binômio de Newton, triângulo de Pascal e depois ele traz os corpos redondos. E aí, a gente faz uma adequação para a sequência que a gente prefere. Isso nós fazemos, não necessariamente tem que ser a situação do livro ali, né? Claro que isso, dentro do livro do mesmo bimestre. Se eu quisesse trabalhar o conteúdo de outro livro, fica complicado porque o aluno não recebeu o livro ainda.** (ANTÔNIO)

Como pode ser constatado em sua fala, Antônio acredita que a situação não é “tão rígida” e que ele não precisa seguir “tanto esse padrão”, pois ele tem liberdade para mudar a sequência dos conteúdos dentro de cada apostila. Mais uma vez, nota-se o apego dos professores nos pequenos elementos de liberdade que possuem, mesmo que estejam presos em uma estrutura que condiciona seu trabalho de diversas formas. Portanto, parece cada vez mais forte o indício de que o professor dentro de um SAE possui, de fato, uma autonomia ilusória (CONTRERAS, 2012).

### 6.3.4 Quantidade de Conteúdos e Exercícios

De acordo com o relato dos professores, a quantidade de conteúdos e exercícios que acompanham a estrutura curricular dos sistemas apostilados parece exigir muito não só dos professores, mas dos próprios estudantes. Planejado sob uma lógica produtivista voltada à obtenção de resultados mensuráveis (índices em avaliações), o currículo que acompanha os SAEs impõe um intenso ritmo de estudos para os discentes das escolas parceiras, como se pode perceber nas falas da professora Cecília e do professor Guilherme:

*O SAS exige muito mais do aluno, porque ele tem bastante atividade, então o aluno precisa estudar em casa e precisa seguir, porque **senão só na sala de aula a gente não consegue vencer todas as atividades que precisa.** Tem bem mais atividades, mais aprofundado, mais exigente. [...] No primeiro ano de uso do sistema, que a gente trabalhou com essas atividades, a gente não conseguiu estudar todas as apostilas, até porque **eles não tinham essa mentalidade de ter que estudar em casa, se dedicar mais. Foi uma coisa que eles tiveram que aprender.** (CECÍLIA)*

*Vejo que **os alunos são bastante exigidos. Eu não percebi uma coisa meio largada.** Há uma certa exigência com os alunos para fazer atividades etc. Eu tenho visto isso até no Ensino Fundamental. Só que **a gente recebe também alunos oriundos de outras escolas que têm vícios.** Os alunos que já vêm da própria escola, **eles já têm uma postura diferenciada,** já tem um nível diferenciado em relação aos alunos que chegam de fora. **Esses ainda têm que ser moldados, digamos assim, né? Vai ensinando-os a estudar, vai ensinando-os a fazer registros em sala de aula.** (GUILHERME)*

É interessante notar como, em ambas as falas, os professores parecem preocupados em “moldar” seus alunos para esse ritmo mais exigente. Não parece estar em questão quais as consequências dessa lógica educacional e se é isso que se espera da escola. Pelo contrário. Fica evidente, na fala do professor Guilherme, que os estudantes que não conseguem se encaixar nesse nível de exigência são vistos como crianças e adolescentes com vícios, que não têm uma postura “diferenciada” como os que já foram “moldados” pela escola. Essa percepção parece ser reflexo de um campo educacional orientado pelo discurso neoliberal de competição entre as escolas. Como salienta Contreras (2012), essa lógica de competição não leva apenas a uma disputa das escolas para atrair mais clientes, mas, também, a práticas de seleção de estudantes. Mantendo intensa exigência desde o ensino fundamental, a escola consegue construir um ambiente que permite quase uma “seleção natural” dos estudantes mais adaptados. Os que não conseguem acompanhar o ritmo logo se deparam

com reprovações e frequentemente optam por trocar de escola. Com essa estratégia, conseguem sutilmente excluir aqueles estudantes que baixariam seus índices em avaliações externas e manter aqueles com alto desempenho. Nesse sentido, a fala da professora Rafaela apresenta um questionamento importante sobre esse ritmo de estudos industrial:

*Tentando comparar com como era antes, **eu acho que os alunos hoje se sentem mais cobrados. Mais cansados, mais cobrados. É bastante coisa, é muito exercício, é muita prova, é muito conteúdo. Eu os vejo mais cobrados. Agora, se eles estão felizes ou não, isso dá uma boa pesquisa.** (RAFAELA)*

Pensando nisso, parece relevante questionar que tipo de experiência educacional está sendo proposta por essas empresas. Concordando com Contreras (2012), os fins educacionais deveriam se encontrar no próprio ato educativo, na experiência educacional vivida pelo estudante. Para formar cidadãos autônomos, felizes e críticos é preciso que os estudantes possam ser autônomos, ser felizes e possam exercer o pensamento crítico na sua própria experiência em sala de aula. Que tipo de autonomia e senso crítico pode resultar de um processo educacional em que os alunos não têm outra escolha a não ser renunciar ao seu bem-estar para se deixar “moldar” numa lógica industrial de absorção incessante de informações?

Responsáveis pela adaptação dos estudantes a essa lógica e pelo ensino dos conteúdos que lhe serão incessantemente cobrados, os professores dificilmente conseguem tempo para trabalhar outros assuntos não contemplados nos conteúdos e atividades, como é possível observar nas falas abaixo (Rafael e Regina respondem se conseguem tempo para atividades diferentes e Pedro explica como são suas aulas):

*Não. **É muito conteúdo.** Por exemplo, ano passado, com o terceiro ano, eu não consegui cobrir os últimos tópicos de física moderna. **Não consegui. Simplesmente, eu não tinha, não tinha tempo para nada.** (RAFAEL)*

*[...] Fiz experimentos, mas no livro não tem. E se tu estás em sala de aula, isto requer período de sala de aula no laboratório. Então, **tu perdes a tarde de acompanhar os exercícios, o conteúdo teórico.** Então, nesse sentido, alguns colegas tiveram muita dificuldade. Como este ainda é o segundo ano de experiências deles, eles já estão melhores, porque o que acontece é isso, **o professor vai ter que melhorar, ele vai ter que acompanhar isso melhor.** (REGINA)*

***Sempre expositiva.** Às vezes, eu consigo ir trabalhando o conteúdo de forma a desenvolver alguma habilidade, tipo, a habilidade de interpretar símbolos, de interpretar gráficos... [...] Eu acho que um cronograma tem que existir e, de novo, **a gente é barrado pelo***

**currículo, pois é um volume muito grande de conteúdo.** Se o volume de conteúdo fosse menor, **se a gente conseguisse desenvolver habilidades nos alunos ao invés de, simplesmente, ensinar o conteúdo,** é óbvio que seria muito melhor. Mas, para isso acontecer, eu teria que ter um volume menor de conteúdo no currículo. Porque, pelo currículo hoje, **o professor de biologia tem que se virar para terminar o conteúdo, para ver pelo menos todos os pontos, mesmo sem os ver da maneira que deveria.** Então, não dá tempo de fazer isso e desenvolver habilidades e competências com os alunos. (PEDRO)

Percebe-se, pelas falas dos três professores, que a quantidade de conteúdos e atividades propostas pelos sistemas induz a uma prática de sala de aula essencialmente expositiva, visto que, como salientado pela professora Regina, práticas diferentes levam o professor a “perder” tempo de acompanhar os exercícios e conteúdo teórico. Pedro se mostra crítico a essa estrutura curricular e, diversas vezes, criticou o currículo escolar. Nesse sentido, é interessante notar que ele se vê totalmente impossibilitado de construir um currículo diferente para sua prática, precisando se adaptar às condições que lhe são impostas. Pensando nisso, foi perguntado ao participante sua opinião sobre os objetivos da educação escolar e obteve-se a seguinte resposta:

**O objetivo que eu gostaria que tivesse ou o objetivo atual?** Como está conduzido hoje, **o professor, ele tem que jogar um monte de conteúdo no aluno, sendo que o aluno vai assimilar muito pouco daquele conteúdo, se preocupando com o concurso vestibular.** Agora, como deveria ser? **O que eu acho que deveria ser? Um currículo muito menor, uma quantidade menor de conteúdo e desenvolver competências com os alunos.** [...] Só que isso demanda tempo, demanda aulas multidisciplinares e aulas interdisciplinares. **Isso demanda orientação para o professor, cursos para que o professor possa aprender isso.** [...] Então, é complicado. O projeto de ensino no Brasil é um projeto de deseducação, de desconstrução da educação. (PEDRO)

Sua resposta deixa muito claro que sua prática profissional não está orientada pelos seus próprios objetivos e crenças, mas pelos objetivos de uma estrutura curricular frente à qual ele se vê impotente. Desse modo, percebe-se, novamente, um claro processo de proletarização ideológica ao qual os professores vêm sendo submetidos. É curioso, entretanto, que, em outro momento da entrevista, o mesmo professor justificou que a qualidade da educação no Nordeste é muito superior à da região Sul devido aos seus índices de aprovação em vestibulares concorridos. Além dessa justificativa já apresentada anteriormente, o professor também argumentou o seguinte:

**O que eu vejo é que eles estão, o Nordeste principalmente, porque o SAS é do Nordeste, anos-luz na nossa frente em termos de educação. Então, isso causa um problema na utilização do material, porque o material tem um volume de conteúdo e tem questões que o nosso aluno aqui não está acostumado, porque a qualidade do nosso ensino é muito inferior à qualidade do ensino do nordeste.**  
(PEDRO)

Dessa forma, ao mesmo tempo em que ele critica a quantidade de conteúdo, ele também acredita que a educação no Nordeste está “anos-luz na nossa frente” porque os estudantes de lá conseguem acompanhar um volume de conteúdos e realizar determinados exercícios que o estudante da região Sul “não está acostumado”. Essa contradição parece indicar uma certa cooptação ideológica, visto que o professor acabou, em alguma medida, se adequando aos fins e objetivos da estrutura educacional ao qual está inserido.

#### 6.4 SÍNTESE DAS CATEGORIAS

Como bem salienta Contreras (2012), para melhor assegurar o controle e a dedicação do corpo docente, é necessário obter sua aceitação dos novos processos. Assim, a primeira categoria emergente apresentada (Persuasão: resultados e comunicação) buscou analisar elementos que indicam estratégias de comunicação e de *marketing* sobre resultados que as empresas se valem para legitimarem sua interferência no trabalho escolar. Aceitando o discurso de qualidade apoiado nos índices, incentivados pela proposta de desenvolvimento profissional no local de trabalho e se apegando à ideia de flexibilidade proporcionada pela suposta abertura ao diálogo, alguns professores deixam de reconhecer a importância da perda de controle sofrida e passam a se adequar aos fins e objetivos da proposta educacional dos sistemas (dessensibilização e cooptação ideológicas). Quando isso não ocorre de imediato, percebe-se que a gestão escolar pode ou decidir unilateralmente e o corpo docente tem que “entrar na jogada”, ou se valer de inúmeros encontros com as empresas para tentar convencer o corpo docente da qualidade dos produtos e serviços. Nesse sentido, rejeitar a adoção de um sistema que está há meses proporcionando formações e palestras e prometendo melhorar a qualidade da educação de sua escola poderia ser visto como uma falta de profissionalismo, tornando difícil qualquer ação de resistência daqueles que não podem colocar em risco seu emprego.

Na segunda categoria (Materiais e Recursos Didáticos), discorre-se sobre os elementos das apostilas e recursos digitais que ou geram sua aceitação

devido a uma suposta qualidade, ou propiciam pressão familiar e da gestão para seu uso, ou influenciam diretamente na prática de sala de aula devido à sua estrutura. Nesse sentido, o alto custo e o caráter consumível que exige o uso das apostilas em sala de aula parecem ser os elementos do material com maior potencial de controle sobre o trabalho docente. Com esse formato, mais do que um material de apoio e consulta, as apostilas precisam ser adotadas no dia a dia, independentemente do interesse do professor pelo seu uso. Assim sendo, o suposto discurso de flexibilização, alegando que os materiais são apenas um apoio e não “engessam” o trabalho, parece, na verdade, apenas uma armadilha que camufla o controle exercido e cria uma sensação de autonomia ilusória (CONTRERAS, 2012).

Por fim, a última categoria apresenta os aspectos de planejamento e direcionamento do trabalho escolar que, talvez, sejam os elementos que mais impactam o trabalho docente. O cronograma, os simulados e o uso de várias apostilas por ano não só exigem que o professor se adapte à sequência de trabalho imposta pela empresa, como impõe um ritmo de trabalho intenso para “vencer o conteúdo”. Desse modo, ao mesmo tempo que intensificam o trabalho docente, as empresas apresentam seus produtos e serviços que supostamente facilitam a prática, ou seja, oferecem soluções para ajudar em um problema que eles mesmos criam. De acordo com Contreras (2012), é exatamente em ambientes de trabalho altamente burocratizados e com ritmo intenso que as soluções dos especialistas se tornam atraentes pela sua suposta facilitação. O que a facilitação camufla, portanto, é a construção de uma dependência do professor para com os especialistas das empresas em aspectos essenciais do fazer pedagógico, afastando-os das funções intelectuais do trabalho docente. Nesse sentido, os dados reforçam a tese de Bego (2013) de que os SAEs terceirizam o trabalho didático.

Ademais, nota-se que, mesmo quando os professores percebem as dificuldades vividas na sua prática devido ao uso do sistema, muitos deles sentem que, como bons profissionais, devem se adaptar e se adequar ao ritmo imposto, nem que seja para salvar o seu emprego. Nesse sentido, mesmo professores mais críticos quanto à estrutura em que estão inseridos, como o participante Rafael, se veem incapazes de escapar da lógica racionalizadora em que estão inseridos.

Por fim, considera-se relevante recordar os conceitos-chave elencados por Contreras (2012, p. 39) para explicar o fenômeno de proletarização associados a lógica racionalizadora capitalista. São eles: separação entre concepção e execução; desqualificação (perda de conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção); perda de controle sobre seu próprio trabalho (tendo que se submeter ao controle do capital e perdendo capacidade de resistência).

Pensando nisto e na totalidade dos elementos apresentados (tanto na pesquisa empírica quanto na pesquisa bibliográfica de revisão de literatura), acredita-se que há indícios suficientes para defender a tese de que **a racionalidade instrumental dos Sistemas Apostilados de Ensino vem intensificando o processo de proletarização ideológica dos professores ao mesmo tempo em que camufla seu controle por meio de mecanismos mais sutis<sup>48</sup> que levam a uma autonomia ilusória e enfraquecem movimentos de resistência**. Assim, sob essa ilusão de autonomia, os professores se tornam não só vítimas, mas sustentadores do seu próprio processo de proletarização. Portanto, considera-se da mais alta importância a luta pela construção de uma cultura de resistência contra essa educação de perpetuação do *status quo* alinhada aos interesses do grande capital.

---

<sup>48</sup> Como comentado anteriormente, o fato de muitos professores não perceberem sua falta de autonomia (autonomia ilusória) demonstra que os mecanismos de controle estão, de certa forma, camuflados, ou seja, sutileza. É justamente por essa sutileza que os SAEs ainda conseguem a aprovação de uma parcela importante do corpo docente. Todavia, é importante salientar que a tomada de consciência do problema por parte dos professores também não é garantia de resistência, visto que ir de encontro às diretrizes da instituição coloca seus empregos em risco. A superação da ilusão de autonomia, portanto, seria apenas uma etapa na luta contra o crescimento dos SAEs no campo educacional.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação visou a compreender como os Sistemas Apostilados de Ensino (SAEs) têm interferido na autonomia de professores de ciências da natureza e matemática de colégios da rede privada do estado do Rio Grande do Sul. Para tal, buscou-se: compreender as características dos produtos e serviços ofertados; identificar possíveis vantagens e desvantagens dos SAEs do ponto de vista dos participantes da pesquisa; compreender quais são os principais mecanismos de controle que regulam o trabalho docente; compreender como supostos benefícios podem estar camuflando o controle exercido. Nesse sentido, a pesquisa apresentada possui caráter qualitativo (FLICK, 2004), natureza básica e é do tipo estudo de caso múltiplo (YIN, 2014).

Para melhor compreensão do fenômeno investigado, iniciou-se o trabalho por uma contextualização histórica da educação no Brasil e da origem e evolução dos SAEs. Percebeu-se que o ensino de nível secundário, ou médio, do país possui um viés de preparação para o ensino superior pelo menos desde o século XIX, além de ser acompanhado, desde então, de um sistema de ensino informal objetivando sobretudo a preparação para os exames de ingresso na universidade. Esses exames, contudo, passaram por uma mudança drástica na década de 1960, já durante a ditadura militar, tornando-se competitivos e classificatórios. Assim, se antes bastava atingir uma nota mínima para ter acesso ao ensino superior, a partir da reforma universitária de 1968, fixou-se o número de vagas e apenas aqueles mais bem classificados podiam continuar seus estudos. Não por coincidência, essa perspectiva competitiva na educação foi acompanhada de pedagogias tecnicistas durante a ditadura militar. Essas pedagogias, influenciadas principalmente pelo behaviorismo, positivismo e taylorismo, tornaram-se amplamente utilizadas pela crença de que a objetividade científica poderia tornar a aprendizagem mais eficiente e alcançar melhores resultados (PILETTI; PILETTI, 2012). Ainda que a ditadura tenha caído, assim como as perspectivas tecnicistas mais tradicionais e autoritárias de educação, o viés competitivo e a busca por melhores resultados se mantiveram no campo educacional. Para Saviani (2013), ainda, a educação continua servindo aos interesses de produtividade do mercado, mas por meio de mecanismos e discursos mais sutis, no que ele chamou de pedagogias neoprodutivistas.

Para autores, como Amorim (2008), Bego (2013) e Adrião *et al.* (2009), foi nesse clima de competição para o acesso ao nível superior que os famosos *cursinhos* começaram a se expandir intensamente na década de 1990. Tornando-se atrativos pelo número de aprovações, esses cursos passaram a conquistar um número cada vez maior de clientes e, conseqüentemente, maior lucro. Expandindo-se devido à fama de sistemas de ensino de qualidade, logo esses cursos passaram a abrir escolas de educação básica ou firmar parcerias para vender seu Sistema Apostilado de Ensino para escolas. Com grande potencial de ganho financeiro, esses sistemas foram crescendo ou sendo adquiridos por empresas maiores que, depois de muitas fusões, compras, vendas e negociações, tornaram-se gigantes do mercado educacional brasileiro. Assim sendo, mais do que meros sistemas de ensino, os SAEs têm estado associados a grandes empresas proprietárias de escolas, editoras, cursos preparatórios, universidades, entre outros empreendimentos educacionais passíveis de retorno financeiro. Dessa forma, não há como dissociar a educação fornecida pelos SAEs dos interesses do grande capital, pois eles não elaborariam materiais que incentivassem um discurso contrário aos seus próprios interesses.

Pensando nisso, optou-se pela utilização das ideias de José Contreras (CONTRERAS, 2012) como referencial teórico capaz de auxiliar na compreensão das estratégias de controle adotadas pelas empresas para regular a autonomia docente e, conseqüentemente, influenciar a educação nas escolas. Como o autor mesmo destaca, a reivindicação por autonomia em sala de aula não é apenas uma questão de busca por uma autonomia profissional e individual por parte dos professores, mas uma luta pela própria qualidade da educação. Nesse sentido, uma educação transformadora não pode nem ser construída a partir de diretrizes formuladas *a priori* por especialistas, nem se limitar aos interesses dos professores isolados. Para Contreras (2012), a autonomia docente comprometida com a mudança social precisa não só de independência de juízo para os profissionais, mas, também, de distanciamento crítico, abertura ao diálogo, consciência da parcialidade e compreensão de si e do outro. No entanto, o autor salienta que a ideia de autonomia docente adquiriu um *status* discursivo que a levou a um uso demasiadamente vago e superficial. A noção de autonomia, assim, às vezes pode ser construída de forma ilusória, camuflando o

controle exercido e prejudicando tanto os profissionais quanto a própria educação.

Isto posto, considerou-se necessário compreender melhor a produção acadêmica envolvendo esses sistemas de ensino. Para tal, foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) seguindo a proposta de Khan *et al.* (2003). Os artigos, as dissertações e as teses encontradas demonstram um aumento no interesse da academia pelo assunto a partir do final da década de 2000, mas foi só na década de 2010 que o número de trabalhos cresceu consideravelmente. Além disso, a maioria dos trabalhos se concentra no contexto paulista, possivelmente por ser o estado brasileiro no qual os sistemas têm conseguido maior expansão na rede pública a partir de parcerias público-privadas. Nesse sentido, a partir da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016) realizada com os trabalhos, percebeu-se que os principais focos de discussão e pesquisa foram: *Sistemas Apostilados de Ensino em parcerias público-privadas; Sistemas Apostilados de Ensino Públicos: uma alternativa às parcerias público-privadas; A influência dos Sistemas Apostilados de Ensino no trabalho escolar; e Análises documentais sobre os Sistemas Apostilados de Ensino.*

Para a realização da pesquisa empírica, foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas com professores de ciências da natureza e de matemática que trabalhavam em escolas privadas do estado do Rio Grande do Sul que adotavam SAEs.

A partir do processo de análise realizado, seguindo os preceitos da ATD, emergiram três categorias finais: *Persuasão: resultados e comunicação; Materiais e Recursos Didáticos; Planejamento e Direcionamento.*

Na primeira categoria, foram categorizadas aquelas unidades de análise que, de alguma forma, representavam elementos de comunicação ou de índices em avaliações utilizados pelas empresas para atrair consumidores. Nesse sentido, são aspectos relevantes para compreender a influência das empresas no trabalho docente, pois o controle começa justamente pela aceitação dos próprios profissionais. Assim, foram construídas três subcategorias: *resultados e índices; convencimento e treinamento; e serviço de atendimento ao cliente.*

Como já debatido em outras seções desta dissertação, para fortalecer seu discurso de sistemas de qualidade, os SAEs fazem intensa publicidade em cima dos resultados e índices obtidos pelas escolas parceiras em avaliações externas.

Os elementos apresentados na primeira subcategoria, portanto, indicam o quanto essa publicidade tem funcionado e convencido os professores da qualidade inerente à proposta do sistema. Na segunda subcategoria, apresentam-se indícios de que as empresas realizam palestras e formações não com o intuito de construção coletiva de uma educação de qualidade para a realidade local, mas, sim, com o objetivo de convencer o corpo docente dos benefícios do sistema e treiná-los para utilizar os recursos oferecidos de forma adequada. Por fim, a última subcategoria apresenta reflexões sobre as armadilhas presentes na enganosa abertura ao diálogo proporcionada pelos seus serviços de “assessoria” e outros canais de comunicação com os clientes. Assim como já afirmado por Contreras (2012), estratégias de flexibilização e abertura costumam gerar a aceitação das funções impostas, mas, na verdade, mantêm toda a estrutura rígida e pré-definida seguindo os interesses dos que controlam o processo. Recordando a fala do participante Rafael: *“por mais que eles ofereçam auxílio, assessores de área e outros infinitos penduricalhos para tentar te ajudar, eles não conseguem te ajudar nesse ponto de organização para transformar os materiais”*. Desse modo, essa comunicação legitima a presença da empresa, mas não é capaz de construir um diálogo aberto que leve a mudanças em aspectos menos superficiais de funcionamento do sistema.

A segunda categoria final, sobre os materiais e recursos didáticos, apresenta os diversos elementos dos produtos (apostilas e recursos digitais) ofertados pelos sistemas que podem influenciar na prática profissional dos professores. Dentro deste aspecto, emergiram as seguintes subcategorias: *qualidade do conteúdo; exercícios; recursos digitais; custo; caráter consumível; obsolescência; frentes; uniformidade; e sugestões didáticas*.

Ainda buscando a aceitação do corpo docente, a competição entre as empresas gera uma disputa pela construção do material que mais agrade os consumidores. Como foi possível observar em determinadas falas, alguns professores tiveram experiência com mais de um material apostilado e se mostraram mais abertos ao uso daqueles que lhes pareciam apresentar um conteúdo de melhor qualidade. Ainda assim, a suposta qualidade do conteúdo alegada pelos docentes precisa ser problematizada. Primeiro, é interessante notar como, em alguns casos, essa qualidade foi associada à objetividade dos conteúdos, ou seja, com o pouco aprofundamento e “delongas” nas explicações.

Assim, como foi reforçado em outras categorias, parece que os sistemas sobrecarregam os professores com uma intensa carga de conteúdos a serem trabalhados no ano letivo e os leva a valorizar materiais que focam apenas naqueles aspectos essenciais para a obtenção dos resultados esperados (bons resultados em avaliações externas). Ademais, ao preparar um único material para o país inteiro, as empresas também não escapam de críticas quanto ao conteúdo apresentado.

Outros dois elementos que geram a valorização e a aceitação dos sistemas são os bancos de questões e os recursos digitais oferecidos. Nesse sentido, os exercícios fornecidos, associados com outras estratégias como os simulados, acabam induzindo os professores não só a adotá-los no seu cotidiano em sala de aula, mas, também, nas avaliações dos estudantes. Os recursos digitais, por sua vez, não obstante criarem uma imagem de inovação e sofisticação que agrada aos consumidores, também acabam intensificando o trabalho docente, visto que, nesse contexto, o professor precisa se apropriar de diversos materiais e recursos disponibilizados para poder orientar seus alunos no uso. Nesse sentido, é importante lembrar que a intensificação do trabalho é um elemento essencial nos processos de racionalização para afastar os profissionais dos aspectos mais intelectuais do trabalho e levá-los a buscar as soluções dos especialistas para facilitar os aspectos mais imediatos de sua prática (CONTRERAS, 2012).

O custo, o caráter consumível e a obsolescência são elementos que já estão presentes na atual cultura consumista há muitos anos, mas parecem estar adentrando os muros da escola com maior intensidade com a popularização dos SAEs. Basicamente, ao invés de fornecer um livro que seja um bem durável, que possa ser preservado e reutilizado durante anos, as empresas perceberam que é possível lucrar muito mais vendendo apostilas consumíveis e que se tornam obsoletas, pois, assim, precisam ser compradas novamente todos os anos. Esse aumento de lucro, obviamente, precisa sair de algum lugar. Induzidos a realizar esse investimento altíssimo, os familiares dos estudantes esperam, no mínimo, que o material seja bem aproveitado. Desse modo, a pressão dos clientes da escola acaba induzindo a uma necessidade de utilizar as apostilas, mesmo que os professores preferissem adotá-las apenas para consulta e utilizar outras abordagens. Além disso, como discutido na categoria, o caráter consumível

implica que, necessariamente, espera-se que as apostilas sejam consumidas (preenchidas, destacadas e rasuradas) ao longo do ano letivo. Assim, mais do que um material de consulta, o professor precisa trabalhar com a apostila para orientar os estudantes no seu preenchimento e na resolução dos exercícios ali propostos.

Uma característica curiosa encontrada em alguns materiais foi a divisão das apostilas em frentes, ou seja, em dois ou mais blocos de conteúdos diferentes do mesmo componente curricular a serem trabalhados de forma concomitante ao longo da semana. Assim, se a apostila de um determinado bimestre de física possui uma frente de eletrostática e outra frente de calorimetria, espera-se que o professor utilize metade dos períodos da semana trabalhando eletrostática e, na outra metade, calorimetria. Ainda que as empresas aleguem que isso é feito porque os conteúdos possuem relação entre si, isso nem sempre fica claro para os professores, obrigando-os a se adaptarem a uma lógica na qual não veem sentido. Além disso, é muito interessante notar que esse sistema de frentes permite que dois ou mais professores trabalhem a mesma disciplina, com as mesmas turmas, ficando cada um responsável por um bloco isolado. Como discutido, ainda que a autonomia docente se viva na relação social e na construção coletiva dos propósitos educacionais, a contratação de dois professores para trabalharem juntos, mas ao mesmo tempo separados e dentro de uma estrutura rígida, não parece ser um incentivo ao trabalho cooperativo autônomo. Esse mecanismo aparentemente pequeno e inocente induz o professor a agir “profissionalmente” e colaborar com seu colega de disciplina no andamento das aulas dentro de uma estrutura curricular definida externamente, de forma que, ao invés da empresa precisar exercer um controle explícito sobre o trabalho, os próprios professores se controlam mutuamente. Dessa forma, a suposta colaboração é, na verdade, uma *adaptação colaborativa*. Um discurso semelhante em defesa da cooperação entre o corpo docente também pôde ser observado na estratégia de padronização dos materiais. Ainda que a uniformização do material didático da escola seja justificada por uma suposta melhora na organização, ela parece esconder, na verdade, uma desconfiança na competência dos professores para escolherem materiais adequados. Mais uma vez, se toda a escola está pensando em adotar um único material padronizado, seria uma falta de profissionalismo de qualquer professor

isolado rejeitar trabalhar com o material escolhido, não restando outra alternativa a não ser renunciar a sua autonomia para preservar seu emprego.

Finalizando a categoria relativa ao material, foi possível perceber que alguns sistemas ainda apresentam “sugestões” didáticas com um tom mais prescritivo. De acordo com o relato da professora Ana, o Poliedro não só sugere atividades práticas a serem realizadas, como já prevê o momento de elas serem aplicadas em seu cronograma. No caso do SAS, ainda que as sugestões se apresentem de forma mais sutil no material de ensino médio, a fala da professora Marcela deixa claro o caráter mais *receitado* dos materiais do ensino fundamental. De acordo com ela, esses materiais possuem, inclusive, as páginas reduzidas na folha para que possam ser inseridas orientações página a página sobre o que fazer e o que falar em sala de aula. Dessa forma, assim como em perspectivas mais tecnicistas da educação, os professores ainda parecem ser vistos como profissionais técnicos que precisam dos métodos didáticos e planejamentos dos especialistas das empresas.

Por fim, a última categoria, sobre o planejamento e direcionamento do trabalho escolar, reuniu subcategorias que apresentam diferentes estratégias utilizadas para controlar o andamento do ano letivo. São elas: *cronograma*; *simulados*; *fragmentação dos materiais*; e *quantidade de conteúdos e exercícios*.

Além dos materiais e outros produtos e serviços já apresentados, as empresas também oferecem um cronograma para as escolas trabalharem. Assim, novamente, afasta-se o professor dos aspectos de planejamento, obrigando-o a se adaptar ao esperado pelos *especialistas* dos sistemas. O discurso da flexibilização se mostra muito presente quando se fala do cronograma, porém, mais uma vez, ele parece apenas camuflar o controle exercido criando uma ilusão de autonomia dentro de uma estrutura já rigidamente pré-definida.

Além disso, ao ser combinado com os outros elementos dessa categoria, o cronograma induz a uma intensificação do trabalho docente e a uma prática conteudista que busca *vencer* os conteúdos a tempo dos simulados ou do final do ano letivo. Nesse sentido, alguns professores admitem não conseguir escapar de uma prática exclusivamente expositiva devido à grande carga de informações que precisam trabalhar em pouco tempo. Os simulados, ainda, podem induzir a uma responsabilização dos professores pelos resultados obtidos pelos alunos,

levando-os a um esforço de preparar os estudantes para essas provas com exercícios semelhantes. Já a fragmentação dos materiais, geralmente em quatro apostilas anuais, permite, de fato, que os estudantes carreguem menos peso nas suas mochilas, mas, também, dificulta um trabalho de sala de aula que não esteja alinhado com os conteúdos disponíveis nas apostilas em uso. Assim, não só induz o professor a trabalhar com os conteúdos como se fossem blocos isolados, como já define *a priori* a sequência que o professor deve seguir. Mais uma vez, a suposta liberdade do professor para alterar a ordem dos conteúdos dentro de um mesmo bimestre só reforça a percepção de que a flexibilidade serve para camuflar o controle e construir uma ilusão de autonomia.

Analisando a totalidade dos elementos apresentados, sugere-se que há indícios suficientes para defender a tese de que **a racionalidade instrumental dos Sistemas Apostilados de Ensino vem intensificando o processo de proletarização ideológica dos professores ao mesmo tempo em que camufla seu controle por meio de mecanismos mais sutis que levam a uma autonomia ilusória e enfraquecem movimentos de resistência**. Assim, sob essa ilusão de autonomia, os professores se tornam não só vítimas, mas sustentadores do seu próprio processo de proletarização

Por fim, como já salientado ao final da revisão de literatura, o fenômeno investigado nesta dissertação é relativamente recente e ainda carece de novas investigações e discussões. Quanto aos materiais, parece ainda haver espaço para análises das apostilas de todos os componentes curriculares, seja para avaliar a qualidade dos conteúdos apresentados, visto não passarem por uma avaliação formal como a dos livros do PNLD, seja para buscar compreender os discursos reproduzidos nos materiais e aquilo que eles silenciam. Além disso, supõe-se que o desenvolvimento de materiais diferentes para a rede pública e para a rede privada pelos mesmos grupos empresariais permite uma ampla gama de análises comparando esses materiais e debatendo o que as empresas desenvolvem com base no que esperam de cada cliente. Análises das campanhas publicitárias e das propostas educacionais dos sistemas também parecem insipientes, visto a pouca presença desses temas na literatura encontrada. Outro assunto pouco explorado e que parece carecer de debate e a experiência escolar de alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem quando precisam estudar sob a lógica produtivista e



racionalizadora dos SAEs. Para finalizar, ainda que muitos trabalhos, como esta dissertação, tenham sido produzidos nos últimos anos para discutir criticamente as consequências negativas dos SAEs no trabalho escolar e na autonomia docente, sugere-se que pesquisas futuras sobre o tema busquem identificar ou construir possibilidades reais de resistência e subversão tanto no plano da sala de aula quanto no plano político contra a expansão do discurso neoliberal na educação.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Victor Hugo Beňák. **A presença do negro e da África nas apostilas de geografia da rede positivo**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3620292](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3620292). Acesso em: 09 jan. 2021.
- ADRIÃO, Theresa Maria; GARCIA, Teise de Oliveira; BORGHI, Raquel Fontes; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “Sistemas de Ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000300009&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000300009&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 09 jan. 2021.
- ADRIÃO, Theresa Maria; GARCIA, Teise de Oliveira; BORGHI, Raquel Fontes; ARELARO, Lisete. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549, 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200011&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200011&script=sci_arttext). Acesso em: 09 jan. 2021.
- ADRIÃO, Theresa Maria; DAMASO, Alexandra; GALZERANO, Luciana Sardenha. A adoção de Sistemas Privados de Ensino em escolas públicas de Educação Infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. **Rev. e-Curriculum**, São Paulo, n. 11, v. 02, p. 434-460, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16616>. Acesso em: 09 jan. 2021.
- ADRIÃO, Theresa Maria; GARCIA, Teise de Oliveira; BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena; PAIVA, Gustavo Bottura; XIMENES, Salomão Barros. Grupos empresariais na Educação Básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302016000100113&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302016000100113&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 09 jan. 2021.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- AMORIM, Ivair Fernandes de. **Reflexões críticas sobre os Sistemas Apostilados de Ensino**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_d3a3cad66e6feb0f1426ca536f75626b](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_d3a3cad66e6feb0f1426ca536f75626b). Acesso em: 09 jan. 2021.
- AMORIM, Ivair Fernandes de. **Indústria Cultural E Sistemas Apostilados De Ensino: A Docência Administrada**. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_ec7703cf8a2de14307c1943387432e47](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_ec7703cf8a2de14307c1943387432e47). Acesso em: 09 jan. 2021.
- AMORIM, Ivair Fernandes de. Docência Administrada: uma análise crítica da autonomia do professor. **Comunicações**, Piracicaba, v. 22, n. 3, p. 35-48, 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2461>. Acesso em: 09 jan. 2021.

AMORIM, Ivair Fernandes de. A docência administrada: problematizando a questão. **Educação & Filosofia**, v. 30, n. 60, p. 701-737, 2016. Disponível em: <http://200.19.146.79/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/26799>. Acesso em: 09 jan. 2021.

AUGUSTIN, Andressa Fernanda. **A concepção de conhecimento no ensino privado no Brasil**: uma análise dos sistemas de ensino Dom Bosco, Objetivo e Positivo. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=380163](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=380163). Acesso em: 09 jan. 2021.

BALSALOBRE, Ronaldo Gonçalves. **O olhar Docente sobre o Material Pedagógico e o curso de Formação Continuada do Universitário Sistema Educacional**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_SP-1\\_28506382073814854f670b9b0b19b71e](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_28506382073814854f670b9b0b19b71e). Acesso em: 09 jan. 2021.

BEGO, Amadeu Moura. **Sistemas Apostilados De ensino e trabalho docente**: estudo de caso com professores de ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal. 2013. Tese (Doutorado em Educação para Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_acbecc046031e057f41ca97380cd1512](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_acbecc046031e057f41ca97380cd1512). Acesso em: 09 jan. 2021.

BEGO, Amadeu Moura; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Características das Apostilas de Ciências da Natureza produzidas por um Sistema Apostilado de Ensino e utilizadas em uma rede escolar pública municipal. **Revista Ensaio: Pesquisa e Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 59-83, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/10108>. Acesso em: 09 jan. 2021.

BEGO, Amadeu Moura; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo; OLIVEIRA, Luiz Antônio Andrade. Trabalho docente e Sistemas Apostilados de Ensino: crítica à luz da teoria habermasiana. **Comunicações**, Piracicaba, v. 22, n. 2, p. 101-110, 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2176>. Acesso em: 09 jan. 2021.

BEGO, Amadeu Moura. A implementação de Sistema Apostilado de Ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 764-782, 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3342>. Acesso em: 09 jan. 2021.

BERTAGNA, Regiane Helena; BORGHI, Raquel Fontes. Possíveis relações entre avaliações e sistemas apostilados privados em escolas públicas. **Educação: teoria e prática**, v. 21, n. 38, p. 132-146, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5269>. Acesso em: 09 jan. 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La Reproduction**: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minit, 1970.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidente da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 04 jan. 2020.

CAIN, Alessandra Aparecida. **O Atendimento Ao Ensino Fundamental: Análise De Parcerias De Dois Municípios Paulistas E O Setor Privado Na Aquisição De 'Sistema De Ensino'**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biotecnologia, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_8017590ba5a50273d300d2baf6aed8eb](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_8017590ba5a50273d300d2baf6aed8eb). Acesso em: 09 jan. 2021.

CAIN, Alessandra Aparecida. **A Organização Do Trabalho Pedagógico Na Escola E O Sistema Apostilado De Ensino**: Estudo De Caso. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_7cca89b26c056418e42c29c59a1daa1d](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_7cca89b26c056418e42c29c59a1daa1d). Acesso em: 09 jan. 2021.

CARDOSO, Micheli da Cruz. **A contribuição de uma rede/sistema para a escola**: uma experiência com a RCE-Educação e Valores. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3074685](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3074685). Acesso em: 09 jan. 2021.

CARVALHO, Márcia Cavalchi de. **A Prática Docente Do Professor De Matemática E O Sistema Apostilado De Ensino Do Estado De São Paulo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2011. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SANT\\_c5ce53bde1424832e8511271316a74f5](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SANT_c5ce53bde1424832e8511271316a74f5). Acesso em: 09 jan. 2021.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

DANTAS, Fernanda Borges de Andrade; ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Os “pacotes didáticos” na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. **Educação em Foco**, v. 17, n. 24, p. 229-253, 2014. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/285>. Acesso em: 09 jan. 2021.

DESIDÉRIO, Mariana; SALOMÃO, Karin. **O que a expansão da Kroton representa para a educação no país**. In: EXAME – Grupo Abril. 28 abr. 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/o-que-a-expansao-da-kroton-representa-para-a-educacao-no-pais>. Acesso em: 26 out. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Paulo Antonio Barbosa. **Ensino de história e relações raciais: os eixos de colonialidade em um sistema apostilado de história para ensino médio a partir de uma análise discursiva**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3952609](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3952609). Acesso em: 09 jan. 2021.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Aline Germano; VILELA, Denise Silva. Livros Didáticos e Apostilas: o currículo de matemática e a dualidade do ensino médio. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 557-579, 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2014000200557&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2014000200557&script=sci_abstract&tlng=es). Acesso em: 09 jan. 2021.

GALZERANO, Luciana Sardenha; GOBI, Roberta Cristina; LUIZ, Kátia Tama. Breve retrato da atuação dos grupos empresariais Objetivo, COC e Positivo nos municípios do estado de São Paulo. **Educação: teoria e prática**, v. 21, n. 38, p. 98-113, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5267>. Acesso em: 13 ago. 2020

GALZERANO, Luciana Sardenha. Estratégias do capital privado na educação básica pública: notas sobre a Abril Educação. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 65, p. 17-32, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642693>. Acesso em: 09 jan. 2021.

GALZERANO, Luciana Sardenha. Programa Nacional do Livro Didático e Sistemas Privados de Ensino: a atuação da Somos Educação. **Fineduca**, v. 6, n. 9, 2016a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/67673>. Acesso em: 09 jan. 2021.

GALZERANO, Luciana Sardenha. **Grupos empresariais e educação básica: estudo sobre a SOMOS Educação**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016b. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_c905cae01a9a753c660680c30cb33d77](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_c905cae01a9a753c660680c30cb33d77). Acesso em: 09 jan. 2021.

JANKE, Raqueline Rigo. **Relações público-privado na rede pública de um município da região celeiro: gerencialismo e padronização pedagógica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai das Missões, Frederico Westphalen, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5949613](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5949613). Acesso em: 09 jan. 2021.

KHAN, Khalid S; KUNZ, Regina; KLEIJNEN, Jos; ANTES, Gerd. Five steps to conducting a systematic review. **Journal of the royal society of medicine**, v.98, p.118-121, 2003. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/014107680309600304>. Acesso em: 16 ago. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LELIS, Isabel; MESQUITA, Silvana. Lógicas de ação de escolas privadas em rede na voz de seus gestores. **Educação em Foco**, v. 22, n. 36, p. 93-112, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2730>. Acesso em: 09 jan. 2021.

MARCONDES, Maria Inês; MORAES, Caroline da Luz. Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 451-463, 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/marcondes-moraes.htm>. Acesso em: 09 jan. 2021.

MATOS, Sílvia Toreli. **Cenografia e *ethos* em publicidades dos Sistemas de Ensino na revista Nova Escola**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_SP-1\\_3e0ea15dd5486ad399872c513a755803](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_3e0ea15dd5486ad399872c513a755803). Acesso em: 09 jan. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORAES, Roque. Uma Tempestade De Luz: A Compreensão Possibilitada Pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200004&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200004&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 09 jan. 2021.

MOTTA, Carlos Eduardo de Souza. A indústria cultural e o Sistema Apostilado: a lógica do capitalismo. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 54, p. 82-89, 2001. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000200009](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000200009). Acesso em: 09 jan. 2021.

MOURA, Marcelo. **Maior grupo de educação do país, Kroton vira Cogna e se divide em quatro**. In: ÉPOCA NEGÓCIOS – Editora Globo. 07 out. 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/10/maior-grupo-de-educacao-do-pais-kroton-vira-cogna-e-se-divide-em-quatro.html>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MOYA, Sarah Helena. **Avaliação da eficácia dos Métodos Estruturados de Ensino nas escolas públicas municipais do estado de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Economia) – Escola de Economia de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FGV\\_df74f7cf7e43f0d1feb2831ea5eb8885](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FGV_df74f7cf7e43f0d1feb2831ea5eb8885). Acesso em: 09 jan. 2021.

NASCIMENTO, Karine Bueno do. **Programa Nacional do livro didático e sistemas apostilados de ensino: um diálogo mediado pelas evidências da Prova Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM\\_6de23acf36587c0daa0d248e6ba77f6f](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_6de23acf36587c0daa0d248e6ba77f6f). Acesso em: 09 jan. 2021.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de Sistemas Apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 59-80, 2012. Disponível

em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100004&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100004&script=sci_arttext). Acesso em: 09 jan. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 301-315, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772017000200301&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772017000200301&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 09 jan. 2021.

PERILLO, Paula Adriana. **O desencontro entre o material didático e a diversidade cultural numa Rede Franciscana de Ensino: um estudo de caso**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: [https://btd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_SP-1\\_754eb6990d08dd01aa4b1901e4bf2e46](https://btd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_754eb6990d08dd01aa4b1901e4bf2e46). Acesso em: 09 jan. 2021.

PIERONI, Rodrigo Figueiredo. **A expansão do Ensino Franqueado: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998. Disponível em: [https://btd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_86ac027f528daac580aec000d25014fd](https://btd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_86ac027f528daac580aec000d25014fd). Acesso em: 09 jan. 2021.

PILETTI, Caudino; PILETTI, Nelson. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2012.

PRADO, Gustavo José. **Formação continuada de professores e a municipalização do ensino: o processo de parceria entre municípios e sistemas privados de ensino no Polo 20 da UNCME – SP**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: [https://btd.ibict.br/vufind/Record/USP\\_c674d6fedf41cdcb42bdbc03f01bf9bd](https://btd.ibict.br/vufind/Record/USP_c674d6fedf41cdcb42bdbc03f01bf9bd). Acesso em: 09 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Edimar Aparecido. **Sistemas Apostilados de Ensino: as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Álvares Machado – SP**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013. Disponível em: [https://btd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_1e57efc81c72028328618141bcf66f97](https://btd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_1e57efc81c72028328618141bcf66f97). Acesso em: 09 jan. 2021.

SILVA, Edimar Aparecido da; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Percepções dos professores dos anos iniciais de Álvares Machado sobre a utilização dos Sistemas Apostilados de Ensino. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 26, n. especial 1, p. 94-115, 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2819>. Acesso em: 09 jan. 2021.

SILVA, Elaine Falsetti da. **Reflexões sobre o uso do sistema apostilado de ensino: o que dizem os professores de uma escola da rede particular**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4747257](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4747257). Acesso em: 09 jan. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Perspectivas curriculares contemporâneas**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100301&script=sci\\_arttext&tIng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100301&script=sci_arttext&tIng=pt). Acesso em: 15 nov. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SILVEIRA, Rafael José da. **“Sistema privado de ensino” na educação pública municipal: trabalho docente e organização do ensino nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3504451](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3504451). Acesso em: 09 jan. 2021.

SIQUEIRA, Gisele Maurilda dos Santos Goedert. **Os sistemas apostilados de ensino: um olhar para as ciências da natureza nos anos iniciais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6847811](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6847811). Acesso em: 09 jan. 2021.

SOUZA, Rosilene Rodrigues da Silva; LEAL, Frederico Rodrigues Póvoa. Adoção de “Sistema Privado de Ensino”: análise de dois municípios paulistas. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 23, n. 42, p. 35-53, 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5931>. Acesso em: 09 jan. 2021.

SUHR, Inge Renate Fröse. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

VASCONCELOS, José Antônio. **Fundamentos Filosóficos da Educação**. 2. ed. Curitiba: InterSaberes, 2017. *E-book*.

YIN, Robert K. **Case study research: design and methods**. 5. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2014. *E-book*.



**APÊNDICE A – Guia para Entrevista Semiestruturada****GUIA PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES SOBRE SAE****Caracterização do participante**

Nome

Idade

Sexo

Estado civil

Formação

Tempo de docência e tempo na escola

Disciplina que está lecionando

Trajetória na carreira docente

**Caracterização do Sistema de Ensino**

Sistema de Ensino utilizado na escola

Tempo de uso do Sistema

Como era antes da adoção do Sistema?

Existe oferta de formação continuada por parte do Sistema? Como é?

Existe oferta de ajuda aos professores por parte da empresa? Já precisou dela?

**Material do Sistema de Ensino**

Como é o material do Sistema?

Como o material se diferencia dos anteriores ou dos livros didáticos?

Quais as orientações da gestão escolar quanto ao material?

**Uso do Sistema de Ensino**

Nota diferenças no seu trabalho em sala de aula após a adoção? Quais? Como você se sente com relação a isso?

Como é o planejamento das suas aulas?

Como são as avaliações dos estudantes?

Nota diferenças nos estudantes (motivação, aprendizagem, comportamento, responsabilidade, interesse etc.)? Quais?

Nota diferenças na organização escolar? Quais?

**Opinião do professor sobre o Sistema de Ensino**

Na sua opinião, que impactos o uso de SAEs nas escolas pode causar na carreira docente?

(se é contra o uso do SAE) Na sua opinião, por que ele não deveria ser adotado?

Existe algum contexto em que ele pode ser adequado?

(se é favorável ao uso do SAE) Na sua opinião, por que ele deve ser adotado?

Existe algum contexto em que ele pode não ser adequado?